د. ميشال زكريا

دكتور في الألسنية من جامعة باريس
أستاذ الألسنية في كلّية الآداب بالجامعة اللبنانية

قضايا ألسُنِيّة تطبيقيّة

دراساتٌ لغويّة اجتِماعيّة نفسيّة مع مُقارنة تُراثيّة

دار العلم للملايين

قضايا ألسنية تطبيقية

دار العلم للملايين

مؤسسة ثقافية للتأليف والترجمة والنشر

شارع مار الياس - خلف ثكنة الحلو
ص.ب: ١٠٨٥ - تلفون: ٣٠٤٤٤٥ - ٨٦٣٤٧٤
برقيا: ملايين - تلكس: ٢٣١٦٦ ملايين
بيروت - لبنان

الطبعة الأولى

كانون الثاني / يناير ١٩٩٣

المقدمة

لقد اخترنا لكتابنا هذا عنوان «قضايا ألسنية تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية ونفسية مع مقارنة تراثية» لأن الأبحاث التي ننشرها فيه تشكّل إسهاماً متواضعاً منا في معالجة مسائل ألسنية هي قضايا ملحّة لا تُحَلّ إشكالياتها، بنظرنا، إلا على ضوء النظريات الألسنية الحديثة والمتطورة، ومن خلال اعتماد المنهجية الألسنية العلمية والدقيقة.

إن المتخصصين في المجالات الإنسانية مثل علم النفس وعلم الاجتماع والفكر اللغوي التراثي.. الذين يكتشفون، في إطار أبحاثهم، الأهمية البالغة التي ترتديها قضايا اللغة الإنسانية، بإمكانهم أن يطّلعوا هنا عن كثب على المنهجية التي يعتمدها الألسني في تصدّيه للمسائل اللغوية الملحّة والتي تشكّل اهتماماً مشتركاً بين الألسنية ومجالاتهم المتنوعة.

تتناول مادة هذا الكتاب بعض الأبحاث التي قمنا بها مؤخراً، والتي تندرج ضمن اهتماماتنا في مجالي السوسيو ـ ألسنية والسيكو ـ ألسنية، وفي مجال إعادة قراءة التراث قراءة معاصرة على ضوء التطور الحاصل في مجال الفكر الألسني. وهذه الأبحاث بعضها نشر، وبعضها ألقيناه في مؤتمرات متخصّصة، والبعض الآخر وضعناه خصيصاً لهذا الكتاب.

إن النهج الذي يجمع بين المسائل الواردة في هذا الكتاب هو التزامه بتقديم الأبحاث والدراسات الألسنية المتطورة في مختلف المجالات. التي تشكّل فيها اللغة الإنسانية مادة بحث. وعلى الرغم من تنوّع هذه الأبحاث فإنها تتمحور حول دراسة

قضايا اللغة، وتندرج في إطار تطوير ألسنية عربية يكون بمقدورها معالجة قضايا لغتنا وفق منهجية علمية شاملة، قد نكون بأمسِّ الحاجة حاليًّا إلى اعتمادها في مجال الدراسات الإنسانية.

البترون في ٢٩ أيلول ١٩٩٢
ميشال زكريا

القسم الأول

قضايا سوسيو ـ ألسنية

الفصل الأول

السوسيو - ألسنية والتخطيط اللغوي

١ ـ السوسيو ـ ألسنية التطبيقية

يندرج موضوعنا هذا في مجال السوسيو ـ ألسنية أو علم الاجتماع اللغوي، وبالذات في مجال السوسيو ـ ألسنية التطبيقية. والسوسيو ـ ألسنية ميدان بحث ألسني موسَّع يتطرق لقضايا اللغة في إطار المجتمع ويدرس خصائص اللغات واللهجات، وخصائص استعمالها، وخصائص متكلّميها داخل المجتمع اللغوي الواحد وفي ما بين المجتمعات اللغوية المختلفة. وهذه الخصائص تتغيَّر في ما بينها ويؤثّر بعضها ببعض. وتُعالج السوسيو ـ ألسنية أيضاً العلاقات القائمة بين البنى اللغوية والاجتماعية وتفاعلاتها، والأوضاع الاجتماعية العائدة إلى المتكلم والمستمع، ووقائع التواصل، وأنماط الكلام المستعمل نسبةً للطبقات الاجتماعية. فاستعمال اللغة في المجتمع يرتبط بنظام السلوك الاجتماعي ويتنوَّع تبعاً لمن يتكلَّم اللغة، ونسبةً إلى اللغة، أو اللهجة التي يتكلمها، والذي يتكلّم معه، والغاية التي يهدف إليها في كلامه، وموقفه من اللغة، ومن الظرف الكلامي[١].

تطمح السوسيو ـ ألسنية التطبيقية إلى إيجاد حلول للمشكلات اللغوية في المجتمع. ويُشير «ج. فِيشْمَان» (J. Fishman) إلى الأهمية الخاصة التي ترتديها السوسيو ـ ألسنية التطبيقية في الحالتين التاليتين:

أ ـ عندما يتوجَّب تطوير لهجات معيَّنة بهدف جعلها عاملة وسط محيطات جديدة.

(١) انظر كتابنا: الألسنية (علم اللغة الحديث): المبادىء والأعلام، ص ١٤٤ وما بعد.

ب ـ عندما يتوجَّب تدريس العدد الكبير من الجماعات البشرية لغات لا يعرفونها لكي يكون بمقدورهم التعامل بواسطَتِها مع محيطهم الجديد[٢].

وفي ما يختصّ، بالذات، بسياسة الدولة تجاه اللغة، فإنَّ السوسيو ـ ألسنية التطبيقية تركِّز على نشر المعلومات التي بالإمكان على ضوئها، وضع سياسة ألسنية بشكل علمي، وعلى اختبار مختلف طرق تحقيق هذه السياسة على نطاق مصغَّر، وعلى توضيح المسارات السياسية وغير السياسية والتي تلعب دوراً معيناً على صعيد الجماعات والأفراد، لاتخاذ القرارات السياسية في المجال الألسني، وعلى دراسة النتائج المترتبة عن تنفيذ السياسة الألسنية، ودراسة ردَّات فعل السكان تجاه هذه السياسة، وعلى استخلاص كلفة هذه السياسة. وتهتم السوسيو ـ ألسنية التطبيقية بالقضايا التربوية المتعلقة بالسياسة الألسنية وبتقييمها، وبخاصة بقضايا الثنائية اللغوية في البرامج المدرسية. كما تهتم، أيضاً، بالتغيرات الحاصلة في النظرة إلى اللغة واللهجات ضمن نصوص السياسة الألسنية.

إنَّ مجال السوسيو ـ ألسنية، إذاً، مجال واسع جدًّا، وسنحصر موضوعنا هذا بسياسة الدولة وتخطيطها في مجال اللغة.

٢ ـ التخطيط الألسني

يُحدِّد «هوغن» (E. Haugen) التخطيط الألسني على النحو التالي:

«أفهم بكلمة التخطيط، النشاط الذي يقوم بتحضير إملاء وقواعد ومعاجم نموذجية لتوجيه الكتَّاب والمتكلمين في مجتمع لغوي غير متماسك. وفي هذا التطبيق العملي للمعرفة الألسنية، يتعدَّى عملنا إطار الألسنية الوصفية ليشمل مجالاً يجب فيه ممارسة الأحكام في شكل اختيارات بين الأشكال اللغوية المتوافرة. فالتخطيط يستتبع محاولة توجيه تطوّر اللغة في الاتجاه الذي يرغب فيه المخطِّطون. وهذا لا يعني التكهّن بالمستقبل على ضوء أسس المعرفة المتوافرة بالنسبة إلى الماضي، إنما يعني المسعى الواعي للتأثير عليه»[٣].

إنَّ التخطيط الألسني، ككل تخطيط، نشاط يتم خلاله وضع الأهداف، واختيار

---

(٢) J. Fishman, **Sociolinguistique,** pp. 121 sv.

(٣) انظر: E. Haugen: «Language Planning in Modern Norway», In J.A. Fishman, **Readings in the Sociology of Language.**

الوسائل، والتكهّن بالنتائج، بصورة واضحة ومنظَّمة. ويتركّز التخطيط الألسني على المشكلات اللغوية من خلال اتخاذ القرار بالنسبة إلى الأهداف البديلة والخيارات لإيجاد الحلول في ما يتعلّق بهذه المشكلات. وقد تتسع لائحة المشكلات وتعترض بلداناً كثيرة. نذكر من هذه المشكلات القضايا التالية:

١ ـ وضع المقاييس للكتابة الصحيحة وللكلام الجيِّد
٢ ـ ملاءمة اللغة كوسيلة تعبير للشعب الذي يستعملها
٣ ـ قدرة اللغة على أن تكون أداة الإبداع الفكري والعلمي
٤ ـ عدم القدرة على التفاهم بين المجتمعات اللغوية المتنوعة ضمن الدولة الواحدة
٥ ـ اختيار لغة التعليم
٦ ـ ترجمة الأعمال الأدبية
٧ ـ اعتماد اللغة المناسبة للتبادل العلمي
٨ ـ القيود الموضوعة على الاستعمال اللغوي في بعض المجتمعات
٩ ـ التنافس بين اللهجات والارتقاء بلهجةٍ إلى مرتبة اللغة الرسمية
١٠ ـ المحافظة على التوازن بين مصلحة الدولة ومصلحة الأفراد في المجال اللغوي

نستنتج مما سبق، أنّ التخطيط الألسني يستلزم الاختيار الصحيح بين خيارات متعددة، ويهدف إلى حلّ المشكلات، وبالتالي يساعد المسؤولين على اتخاذ القرار المناسب للمشكلات اللغوية التي تعترض المجتمع.

٣ ـ وضع السياسة الألسنية وتنفيذها

تحاول السلطة، عبر التخطيط الألسني، إيجاد الحلول المناسبة لمسائل اللغة في المجتمع. ولا ينحصر التخطيط الألسني بعمل السلطة، إنما بإمكان مؤسساتٍ وأجهزة أخرى القيام بهذا العمل. فالسلطة الكنسية قد تدفع السياسة الألسنية باتجاه معيَّن، نذكر، هنا، تأثير «لوثر» بالنسبة إلى اللغة الألمانية. وتلعب المدارس الأدبية دوراً أساسيًّا في هذا المجال، ونُشير، هنا، إلى تأثير «براماتا شواد هوري» وآخرين في ارتقاء اللغة البنغالية. كما تساهم أيضاً المجامع العلمية والأدبية في التخطيط في مجال إصلاح اللغة، إلا أنّ عمل الدولة يبقى العمل الأساسي في هذا المجال. فقد

أقرّت الحكومة الفيليبينية سياسة ألسنية وتربوية هدفت إلى إدخال اللغة الفيليبينيّة في بعض المجالات التعليمية، وأشرفت الحكومة الإيرلندية على الدراسات التي أجريت بهدف معرفة مدى استجابة المواطنين لمحاولة إحياء اللغة الإيرلندية.

وحاولت حكومة «تيتو» في «يوغسلافيا» فصل اللغة المسدُونيّة (Macedonian) عن اللغة الصربية (Serbian) وعن اللغة الكرواتية (Croatian). وقام الحكم الروسي بدعم اللغة الروسية وتبنّي الأحرف الروسية (Cyrillic) في الكتابة. وسعى الحكم الصيني إلى حل مشكلة الكتابة بواسطة الرموز الكتابية الصينية (Character) وساهم في إيجاد الحلول لتبسيط تدريسها. وفي «النروج» أولت الحكومات المتعاقبة اهتماماتها بالتقريب بين اللغتين النروجية والدانماركية المتقاربتين أساساً وبتوحيد الكتابة والإملاء. وفي «بلجيكا» حاولت الحكومة البلجيكية، ولا تزال تحاول إقامة توازن لغوي بين الشعبين اللذين يتعايشان في بلجيكا («الوالون» و«الفلامانديون»). وفي كندا ألزمت الحكومة الاتحادية المؤسسات الرسمية اعتماد اللغتين الفرنسية والإنكليزية. وفي الهند التزمت الحكومة الاتحادية بدعم اللغة الهندو ـ أوروبية إضافةً إلى الإبقاء على اللغة الإنكليزية لأسباب عائدة إلى صراع اللغات ضمن الاتحاد الفيدرالي. كما أنّ الحكومات في «أندونيسيا» و«اليابان» و«إسرائيل» و«تركيا» و«يوغسلافيا» وبعض البلدان الإفريقية قد أولت التخطيط الألسني اهتماماتها.

تجدر بنا الإشارة، إلى أنّ تسلّم الدولة التخطيط في المجال اللغوي لا يُقدّم الضمانة الأكيدة في أنّ التخطيط سيؤدّي إلى النتائج المرغوب فيها. ومحاولات الحكومات الإيرلندية في إحياء اللغة الإيرلندية (Gaelic) هي خير مثال على فشل السياسة الحكومية، مما يدفعنا إلى القول إنّ النجاح في السياسة الألسنية يعود أيضاً إلى عوامل مجتمعية تساعد في إنجاح التخطيط الحكومي أو إفشاله(٤). وغنيٌّ عن الذكر أنّ الدولة بمقدورها دعم سياستها الألسنية، إذ بإمكانها أن تُلزم المواطنين، وذلك تحت طائلة المسؤولية، بالاستجابة بصورة إيجابية لتخطيطها، كما جرى مثلاً في «تركيا» عندما منعت السلطات النشر بالحروف العربية وحوّلت، بالتالي، الكتابة في «تركيا» إلى كتابة بالأحرف اللاتينية. إلا أنّ ظروف التواصل في المجتمع وطبيعة الاكتساب اللغوي يؤثّران على التخطيط. وذلك لأنّ اللغة أداة تواصل تُكتَسب بصورة طبيعية في مرحلة نمو الطفل الإنساني. فمحاولات الدولة أو المؤسسات الأخرى

---

(٤) انظر: P. Sloka Ray, «Language Standardisation», In J.A. Fishman (ed.), **Readings in the Sociology of Language.**

تنجح في تشجيعها عادات لغوية أو عدم تشجيعها فقط إذا تلاقت محاولاتها مع عوامل أخرى في المجتمع. فلغة الإسبرنتو (Esperanto) لم يُكتب لها النجاح لأنّ ما من طفل يكتسبها بصورة طبيعية، ولأنها ليست قائمةً في أيّ مجتمع من المجتمعات البشرية. فلِكي تعيش اللغة، يجب أن تنتمي إلى مجتمع يتكلّمها فيكتسبها كل من يترعرع فيه بصورة طبيعية. فالكفاية اللغوية في لغة ما خاصّة إنسانية طبيعية(٥). وكل متكلم للغة قادر على أن يلقّن لغته الأم إلى الآخرين بطريقة ما.

٤ ـ أبعاد التخطيط الألسني وأهدافه

إنّ التخطيط الألسني ككل تخطيط يتطلّب دراسة الاحتياجات والأهداف والوسائل، ووضع خطط العمل وتقييمها، والالتزام بالخيار المناسب، وتنفيذ الخطط، ومراقبة النتائج. لذلك ينبغي على المسؤول عن التخطيط أن يلمّ بقضايا اللغة في المجتمع قبل البدء بعمله، وأن يتحرّى عن المشاكل الألسنية، وأن يدرس العوامل الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية والتربوية التي تتداخل مع المسألة اللغوية في المجتمع. فالقرار الواجب اتخاذه في هذا المجال، هو قرار ألسني أو سوسيو ـ ألسني يتفاعل مع القضايا الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية. وبعد اتخاذ القرار، لا بدّ من توضيح الخطط لإقناع المعنيّين بتقبُّلها وجدواها وفعاليتها وذلك لتأمين تعاون الجميع لتحقيقها.

مما لا شك فيه، أنّ عملية التخطيط الألسني عملية متواصلة تقتضي الدقّة بالتنفيذ، والتحقّق المتواصل من النتائج، والتيقّن والتثبت من ملاءمة الخطط للأهداف المطروحة، كما تقتضي مراجعة الخطط والتعديل فيها عند الاقتضاء. فالتقييم يلعب الدور الأساسي في إنجاح التخطيط(٦).

(٥) لمزيد من الإيضاح في ما يتعلّق بنمو الطفل اللغوي وقضايا الكفاية اللغوية، انظر كتابنا: **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية: (١ ـ النظرية الألسنية)**.

(٦) بمقدور القارىء أن يعود إلى مقالة Joan Rubin, «Evaluation and Language Planning», In J.A. Fishman (ed.), **Advances in the Sociology of Language**, Volume II.

٥ ـ المسألة الألسنية في الوطن الواحد

لا بدّ، هنا، من أن نتوقّف عند المسألة الألسنية أو الصراع اللغوي في الوطن الواحد. فاللغة عامل أساسي في بناء الأوطان، وفي توحيد الأفراد، وفي التزام المجموعات بالوطن، تقوّي الشعور بالانتماء إلى الوطن، وتُنمّي الحاجة إلى التعاون بين المواطنين، وتربط الفرد بجدوده وبتراثه وبتقاليده، وتساعد في تطوير النظام التعليمي بحيث تتاح للجميع فرص التعلّم.

واللغة عامل انقسامي في الوطن الذي يتكلّم أبناؤه أكثر من لغة واحدة. فعندما تشعر مجموعة لغوية بالغبن في وطنها يتفاقم خطر الانفصال بسبب العامل اللغوي، وتقوى النزعة الانفصالية في وجود التفاوت الاجتماعي وانعدام المساواة في فرص العمل، إذ تتّحد الأقليّات التي تتكلم اللغة الواحدة في حركات وتنظيمات سياسية تعمل على رفع شأن الجماعة ككل، وغالباً ما تكون الجماعة مغلوبة على أمرها في النواحي الاجتماعية والاقتصادية لأنها لا تتكلّم اللغة الرسمية والنافذة، مما يزيد من شعورها بالغبن.

ولقد وعى رجال السياسة أهمية الصراع اللغوي في قيام الدول. أشار إلى ذلك بوضوح «فخته» (Fichte) عندما أكّد أنه «حيثما توجد لغة مختلفة توجد دولة مختلفة لها الحق في أن تدير شؤونها... وفي أن تحكم ذاتها»(٧).

وتجدر بنا الإشارة هنا إلى أنّ محادثات السلام في فرساي عقب الحرب العالمية الأولى قد حدّدت حدود الدول على أساس اللغة. ومما لا شك فيه أنّ تحديدها هذا راعى، أيضاً، مصلحة الدول المنتصرة. وقد حثّ «موسوليني» الإيطاليين على الهجرة إلى جنوب «التيرول» (Tyrol) وذلك لكي يستطيع أن يطالب بهذه المنطقة بصورة شرعية. كما استند «هتلر» على العامل اللغوي عندما طالب بضمّ «النمسا» و«الألزاس» و«بولونيا». كما ساند «ديغول» مطالبة أهالي «الكيبيك» بالاستقلال عن «كندا».

نُشير، في الإطار نفسه، إلى أنّ «أوليفر ليتلتون» وزير التموين في حكومة «ونستون تشرشل» والصديق الشخصي للرئيس الأميركي «روزفلت» ذكر أنّ هذا الأخير

---

(٧) R.F. Inghert and M. Woodward, «Language Conflicts and the Political Community», In Pier Paolo Giglioli (éd.), **Language and Social Context,** p. 358.

قال له: «أنت تعلم يا أوليفر أنّه يقيم في بلجيكا شعبان لا يستطيعان التعايش معاً، أحدهما الشعب «الوالوني» ويتكلّم لغة عامية ألمانية (Low Dutsh) - وأنت تعلم أنني من أصل ألماني - والشعب الآخر «الفلاماندي» ويتكلم.. لا.. توقّف... لِنَعُدْ إلى الوراء: أحدهما «والوني» ويتكلّم الفرنسية، والآخر «فلاماندي» ويتكلّم اللهجة الألمانية هذه. لا يستطيعان العيش معاً. بعد الحرب ينبغي أن نُقيم هناك دولتين، تُسمّى الدولة الأولى - «والونيا»، والثانية «فلامنديا»، وندمج «اللوكسمبورغ» مع «فلامنديا»، فما رأيك بذلك»(٨)؟

تطرح المسألة الألسنية نفسها على حكومات بلدان عديدة. ففي أوروبا، ابتدأت الصراعات اللغوية في «النروج» و«اليونان» و«بلجيكا» و«رومانيا» و«هنغاريا» و«بلغاريا» و«ألبانيا» قبل الحرب العالمية الأولى، كما ابتدأت الصراعات اللغوية، بعد الحرب العالمية الأولى، في «فنلندا» و«أستونيا» و«لاتفيا» و«ليتوانيا» و«إيسلندا» و«إيرلندا»(٩). وتُظهر الخريطة الألسنية في إفريقيا أنّ عدد اللغات، في هذه القارة، يتراوح بين ١٢٥٠ و٢٠٠٠ لغة حسب المقاييس التي تحدِّد وفقها. علماً أنَّ ٧٥٪ من هذه اللغات تنتمي إلى إحدى العائلتين اللغويتين «النيجر - كونغو» و«الحاميّة - الساميّة»(١٠). كما أنّ البلاد الإفريقية تعيش حاليًّا وضعاً لغويًّا معقّداً هو حصيلة الفتوحات والاحتلالات والهجرات والصراعات التاريخية التي مرَّت بها القارة الإفريقية. لن نستطرد هنا، في تعداد البلدان التي تعاني حاليًّا من مشكلات لغوية. نكتفي، فقط، بالإشارة إلى أنّ نظرة متفحّصة إلى عدد اللغات في العالم تُظهر أنَّ عدد اللغات المحكيّة يبلغ أكثر من ٣٠ مرَّة عدد البلدان التي بإمكانها استيعابها. وإذا لاحظنا توزيع هذه اللغات، تبيَّن لنا أنّ غالبية بلدان العالم تمتلك أكثر من لغة واحدة(١١).

---

(٨) انظر: Val L. Lorwin, «Linguistic Pluralism and Political Tension in Modern Belgium», In J.A. Fishman (ed.), **Advances in the Sociology of Language**, Volume II, (1972).

(٩) انظر: E. Haugen, **Language Conflict and Language Planning: The Case of Modern Norwegian.**

(١٠) انظر: D. Dalby, «Dynamics of Language in Africa», **Language and Society,** p. 6.

(١١) W.F. Mackey, «The Description of Bilingualism», In J.A. Fishman (ed.), **Readings in the Sociology of Language,** pp. 14 sv.

أمام هذا الواقع نطرح السؤال التالي: ما هي الخيارات السوسيو ـ ألسنية المطروحة أمام الدولة تجاه هذا الواقع؟

بالرغم من أنَّ تفاصيل التخطيط الألسني متنوعة من بلد إلى آخر، فغالباً ما يأخذ هذا التخطيط أحد الاتجاهات الثلاثة التالية:

١ ـ محاولة إزالة كل اللغات باستثناء لغة واحدة هي التي تصبح اللغة القومية الرسمية. وهذا الاتجاه يهدف إلى إزالة التعددية اللغوية وإلى دمج الأقليات الإتنية في بوتقة الثقافة الوطنية الواحدة. ويتطلب تطوير اللغة والارتقاء بها إلى مرتبة اللغة القومية القضايا التالية:

أ ـ اختيار النموذج القياسي
ب ـ صياغة شكل اللغة
ج ـ النص على وظيفة اللغة
د ـ تقبُّل المجتمع للّغة[١٢]

٢ ـ الاعتراف بالتعددية اللغوية، والمحافظة على اللغات الأساسية في إطار الدولة، وتبنّي لغة واحدة أو أكثر كلغة رسمية تخدم التواصل بين المقاطعات في داخل الدولة. وهذا الاتجاه يعترف بالتعددية الثقافية كطابع تتّسم به الدولة. وتسلك الدول الإفريقية النامية هذا الاتجاه[١٣].

٣ ـ الاعتراف بلغتين رسميتين تتوافقان مع التركيبة اللغوية الوطنية، وهذا الاتجاه يحاول إقامة المساواة بين المجموعتين اللغويتين اللتين تتكون منهما البلاد[١٤].

وسنتناول بالتفصيل سياسة الدولة وتجربتها اللغوية في البلدان التالية:

ـ الهند
ـ الاتحاد السوفياتي
ـ بلجيكا
ـ كندا

---

(١٢) E. Haugen, «Dialect, Language, Nation», In J.B Pride and J. Holmes (ed.), **Sociolinguistics.**

(١٣) W.A. Stewart, «A Sociolinguistic Typology of Description National Multilingualism», In J.A. Fishman (ed.), **Readings in the Sociology of Language.**

(١٤) انظر: W.F. Mackey, «The Description of Bilingualism», in J.A. Fishman (ed.), **Readings in the Sociology of Language.**

كما أننا سنتعرض إلى تدخّل الدولة في مجال فرض التنظيم الكتابي والإملائي، واعتماد الحروف الملائمة لكتابة اللغة، وسنتناول كذلك بالتفصيل، التجربة النروجية في مجال الإصلاح الكتابي والإملائي، والتجربة الصينية في مجال الإصلاح الكتابي.

٦ ـ المسألة الألسنية في الهند

بعد استقلال «الهند» عن الحكم الإنكليزي وانفصال «الباكستان» عنها، ارتاح الحكم الهندي من الصراع الوطني ـ الأجنبي ومن الصراع الديني (الذي انتقل من الصعيد الداخلي إلى الصعيد الخارجي). وبرزت مشكلة تنوُّع اللغات كأبرز مظاهر الصراع الداخلي، ففي «الهند» تتعايش لغات متعددة، وتتفاوت نِسَبُ متكلِّميها. يُظهر الجدول التالي التعددية اللغوية في «الهند» (إحصاء سنة ١٩٦١):

الهند	٤٢٩	٤٢٤	٤٣٦	٪١٠٠
لغات وطنية				
أسّاميس	٤٦٥	٨٠٣	٦	١,٥٦
بنغالي	٩٣٩	٨٨٨	٣٣	٧,٧٧
غوجراتي	٤٦٤	٣٠٤	٢٠	٤,٦٥
هندي	٣٦٠	٣٢٥	١٣٣	٣٠,٥٧
كنارا	٨٢٧	٤١٥	١٧	٣,٩٩
كاشميري	١١٥	٩٥٦	١	٠,٤٥
مهراتي	٧٧١	٢٨٦	٣٣	٧,٦٣
ملايالم	٧٨٢	٠١٥	١٧	٣,٩٠
أوريا	٣٩٨	٧١٩	١٥	٣,٦٠
أوردو	٥١٨	٣٢٣	٢٣	٥,٣٤
بندجابي	٨٢٦	٩٥٠	١٠	٢,٥١
سنسكريتي	٥٤٤	٢		-
تامول	٧٠٥	٥٦٢	٣٠	٧,٠٠
تيليغو	١٣٢	٦٦٨	٣٧	٨,٦٣

لغات أخرى		
بهيلي	٢ ٤٣٩ ٦١١	٠,٥٦
بهاري	١٦ ٨٠٦ ٧٧٢	٣,٨٥
غوندي	١ ٥٠١ ٤٣١	٠,٣٤
كونكاني	١ ٣٥٢ ٣٦٣	٠,٣١
كوماووني	١ ٠٣٠ ٢٥٤	٠,٢٤
كوروخ	١ ١٤١ ٨٠٤	٠,٢٦
نيبالي	١ ٠٢١ ١٠٢	٠,٢٣
بهاري	١ ٠١٥ ٢٠٣	٠,٢٣
راجستهاني	١٤ ٩٣٣ ٠١٦	٣,٤٢
سانتالي	٣ ٢٤٧ ٠٥٨	٠,٧٤
سندهي	١ ٣٧١ ٩٣٢	٠,٣١
لغات أخرى	٨ ٣٤٠ ٠٣٦	١,٩١

تُستعمل اللغة الإنكليزية في التعليم العالي وفي الأعمال التجارية والإدارية، علماً أنَّ أقل من ٧٠٪ من السكان بإمكانهم تكلّمها. واللغة الهندية (Hindi) تستعمل في القوات المسلّحة وفي مجمل الأسواق التجارية في كل أنحاء البلاد، وفي مناطق واسعة من الشمال حيث تقع مراكز الحج الديني (تقريباً ثلث السكان يتكلمون الهندية). وتُستعمل اللغة السنسكريتية في الطقوس الدينيَّة الهنديَّة، وتُستعمل اللغتان «التاميلية» و«البنغالية» خارج مناطقهما: الأولى في الجنوب والثانية في الشرق.

ينحصر الصراع اللغوي في «الهند» بين اللغة الهندية واللغات الهندو ـ أوروبيَّة الأخرى في الشمال من جهة، وبين اللغات الجنوبية من جهة أخرى. ويقتصر هذا الصراع على النخبة من السكان، وبالتالي فإنه لا يتمّ على الصعيد الوطني ككل. فالنخبة التي أدارت شؤون البلاد أيام الحكم الإنكليزي، كانت تتكوَّن من أشخاص ثنائيـي اللغة يتكلمون اللغة الإنكليزية بالإضافة إلى إحدى اللغات المحكيَّة. أما أفراد الشعب غير المثقفين فكانوا يتكلمون إحدى اللغات المحلّية. ومع الاستقلال برزت المشكلات اللغوية على واجهة الأحداث.

نجم عن الصراع اللغوي بعض التغييرات الإدارية. فبعد تمرّدات واسعة تمَّ إنشاء ولاية «أندهرا» سنة ١٩٥٣ والقبول بإنشاء ولاية «بنجاني ـ سيخ». والجدير

بالذكر أنَّ تقسيم سنة ١٩٥٣ كان نتيجة طموح متكلّمي لغة الـ«التيليغو» (Telegu) لإنشاء ولاية خاصة بهم بسبب سيطرة متكلّمي اللغة «التاميليّة» المثقفين في حكومة «مادرا».

يقيم الاتّحاد الفدرالي الهندي توازناً غير سهل بين العاملَين التاليين:

١ ـ الحاجة إلى مركزية تمثّلها الحكومة الوطنية
٢ ـ مطالبة المناطق اللغوية باللامركزية وبتسلُّم بعض السلطات

وقد يكون السبب بالإبقاء على الإنكليزية كلغةٍ للنخبة هو التخوّف من نتائج اعتماد اللغة الهندية كلغة قومية وحيدة، إذ ينجم عن ذلك بطبيعة الحال سيطرة متكلمي هذه اللغة على مرافق الدولة وإدارتها.

إن نظرة إلى الدستور الموضوع سنة ١٩٥٠ كافية لأن تُظهر بوضوح اتجاه الحكم الهندي نحو إقرار اللغة الهندية مع الإبقاء في الوقت نفسه على اللغة الإنكليزية، ففي المادة ٣٤٣، ينصّ البند الأوَّل على ما يلي:

«ستكون اللغة الرسمية للاتّحاد اللغة الهندية والمكتوبة في الخط «الدفاناغاري» (Devanagari) وسيكون شكل الأرقام المستعملة في معاملات الاتحاد الرسمية شكل الأرقام الهندية العالمي».

وينصّ البند الثاني من المادة نفسها على الإبقاء على استعمال اللغة الإنكليزية في المعاملات الحكومية كما كان يُعمل به قبل تاريخ العمل بهذا القانون وذلك خلال مدة ١٥ سنة. إلا أنَّ بإمكان الرئيس، خلال هذه المدَّة، أن يسمح باستعمال اللغة الهندية، بالإضافة إلى اللغة الإنكليزية، في المعاملات الرسمية، بمرسوم.

وينصّ البند الثالث من المادة نفسها على أنَّ بإمكان البرلمان أخذ الإجراءات المناسبة في ما يتعلّق باستعمال اللغة الإنكليزية بعد انقضاء هذه المدة (١٥ سنة).

أمّا المادة ٣٤٤ فينصّ البندان الأوَّل والثاني منها على أنَّه يتوجَّب على الرئيس، بعد خمس سنوات من مدَّة العمل بهذا القانون، أن يؤلِّف لجنة تبحث في قضايا استعمال اللغة الإنكليزية واللغة الهندية وأيَّة لغة أخرى تُستعمل في مجال الاتّصال بين الحكومة المركزية والولايات. وتتكوّن هذه اللجنة من رئيس ومن أعضاء يمثّلون اللغات المذكورة في الملحق رقم ٨، أي اللغات الوطنية في الجدول السابق (١٤ لغة).

وتتيح المادة ٣٤٥ للسلطة التشريعية في كل ولاية، بواسطة التشريع، اعتماد لغة واحدة أو أكثر من بين اللغات المستعملة ضمن الولاية، كلغة تستعمل في المعاملات الرسمية. أو، أيضاً، اعتماد اللغة الهندية، أو الإبقاء على استعمال اللغة الإنكليزية، كما كان معمولاً به من قبل، في غياب تشريعٍ معاكس.

وتراعي المادتان ٣٥٠ و٣٦٠ب حقوق الأقليات اللغوية. في حين تركّز المادة ٣٥١ على ضرورة نشر اللغة الهندية فتنص على ما يلي:

«يتوجّب على الاتّحاد أن يعمل على نشر اللغة الهندية وعلى تطويرها بحيث يصبح بمقدورها أن تخدم كوسيلة تعبير لكل عناصر الحضارة الهندية المتعددة العناصر، وعلى تحقيق إغنائها بواسطة الاستيعاب (من دون أن يُؤثِّر ذلك على طابعها الخاص) للأشكال والأساليب والتعابير المستعملة في «الهندوستاني» وفي بقية اللغات المذكورة في الملحق رقم ٨ (اللغات الأربع عشرة التي أشرنا إليها) وبواسطة الاقتراض حيث يكون ذلك ضروريًّا ومرغوباً فيه في ما يختصّ بالمفردات، من السنسكريتيَّة أولاً ومن بقية اللغات ثانياً».

وتجدر الإشارة، هنا، إلى أنَّ الدولة الهندية ترسم بوضوح الخطوط الأساسية في ما يتعلّق بعملية تطوير اللغة الهندية وإنمائها مع مراعاة أوضاع الأقليّات اللغوية.

٧ ـ المسألة الألسنية في الاتحاد السوفياتي(*)

نلاحظ أنه بالرغم من إعلان «ستالين» صراحةً سنة ١٩٣٠ عن معارضته لإقرار الروسيّة كلغة رسمية لـ«الاتحاد السوفياتي» إذ يقول: «أليس واضحاً أنّ الذين يطالبون بلغة مشتركة واحدة في حدود المقاطعة الواحدة في الاتحاد السوفياتي، يتوقون، في الواقع، إلى إعادة امتيازات اللغة السائدة سابقاً، وبالذات، اللغة الروسية العظيمة»[١٥]، فإنَّ الاتجاه السائد كان في دعم اللغة الروسية وإدخالها في صلب ثقافة الجمهوريات السوفياتية الأخرى. ففي ١٣ آذار ١٩٣٨ أصدرت الحكومة

(*) إنّ تفكك الاتحاد السوفياتي الذي حدث مؤخراً، لا يقلّل من أهمية دراسة المسألة الألسنية التي كانت قائمة في هذا الاتحاد السابق.

(١٥) Elliot R. Goodman, «World State and World Language», In J.A. Fishman (ed.), **Readings in the Sociology of Language.**

السوفياتية واللجنة المركزية في الحزب الشيوعي مجتمعةً مرسوماً مشتركاً ينصّ على إلزامية تعليم اللغة الروسية في المدارس غير الروسية. وفي أواسط الثلاثينات تمّ تحويل اعتماد الأحرف اللاتينية في الكتابة إلى اعتماد الأحرف الروسية (Cyrillic). والجدير بالذكر أنه في سنة ١٩٣٣، ومن ضمن ٧٢ قومية في الاتحاد السوفياتي التي لم تكن لديها أحرف أبجدية، قد تمّ وضع أحرف مستمدَّة من الحروف اللاتينية لكتابة ٦٤ منها. إلا أنَّ السلطة السوفياتية بعد هذا التاريخ، قد أقرَّت اعتماد الأحرف الروسيّة، وذلك بهدف مساعدة غير الروسيّين على أن يتعلّموا الروسية وأن يتزوّدوا من الثقافة الروسيّة. كما دعت إلى اعتماد المفردات الروسية في إطار الاقتراض من لغة إلى أخرى واعتماد الفونامات (الأصوات) الروسية في اللهجات التي لا يحتوي نظامها الفونولوجي عليها، وذلك تحت تأثير المفردات الروسية التي دخلت اللهجات المختلفة. نجم عن ذلك أنَّ اللغة الروسية أثَّرت في طرق كتابة اللغات الأخرى، وفي مفرداتها، وفي تراكيبها أيضاً، مما ساعد على سيطرة اللغة الروسية في إطار السياسة التربوية وعبر اختيار لغة التعليم، وتوفير الكتب، ووسائل التعليم، وتخصيص الوقت الكافي لتدريس اللغة الروسية، وتشجيع اعتماد الروسية كلغة ثانية لمختلف القوميات، وحصر التعليم العالي باللغة الروسية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنَّ الفونامات التالية /f-/ و /v-/ و /ts-/ قد دخلت التنظيمات الفونولوجية في اللغات «الكوكازية» واللغات «التوركية» أو «الألطية» (Altaic) وذلك بتأثيرٍ من اللغة الروسية. وقد تأثرت أيضاً قواعد بعض اللغات باللغة الروسية. ولعل المستوى اللغوي الذي تأثر أكثر من غيره باللغة الروسية هو مستوى المفردات المعجمية[١٦].

إنَّ اللغات المستعمَلة في الاتحاد السوفياتي متنوعة جدًّا تبعاً لتنوُّع القوميات التي يتكوَّن منها الاتحاد السوفياتي. ففي سنة ١٩٢٦، ذكر أن عدد القوميات في الاتحاد السوفياتي ١٦٩ قومية، وسنة ١٩٤٩، ذُكر أنّ العدد هو ٧٠ قومية فقط، في حين إنه في سنة ١٩٥٩، تمّ إحصاء ١٠٩ قوميات. وتنتمي هذه اللغات إلى عائلات متعددة[١٧] هي التالية:

١ ـ السلافية: الروسية والأوكرانية والبلوروسية والبولندية والبلغارية

(١٦) انظر: E. Gleen Lewis, «Migration and Language in the U.S.S.R.», In J.A.Fishman (ed.), **Language,** Volume II.

(١٧) انظر الخريطة الألسنية للاتحاد السوفياتي في المرجع السابق صفحة ٣٤٠.

٢ ـ اللتفية: الليتوانية واللتفية

٣ ـ الجرمانية: الألمانية

٤ ـ الرومانسية: المولدافية والرومانية

٥ ـ الإيرانية: التدزهيكية والبلدزهية والكردية والتتيَّة والأوستيانية

٦ ـ الكوكازية: الجيورجية والإبخازية والإباريتية والكبردينية والشركسية والأديجية والشاشانية والأنغوشية والأفارية واللاكية والدرجينية والتبسارانية والليزجينية والأغولية

٧ ـ الأورالية: الأستونيانية والكارليانية والفابسية والسأمية والكومية والكومي ـ برمياكية والإدمرتية والمارية والموردفينية

٨ ـ الأوغريانية: الخنتية والمنسية والهنغارية

٩ ـ السامودية: النتسية والنغنسانية والسلكوبية

١٠ ـ الألطية ـ التوركيَّة: الشوفاشية والترية والبشخيرية والنوغاثية والكوميكية والكرشائية والبلكارية والكزخية والكرجيزية والكركلبكية والأوزبكية والأيوغورية والتركمانية والأزربيدزهانية والغفورية والألطية والخاكزية والتوفينية والشورية والياكوتية

١١ ـ المونغولية: البرياتية والكلميكية

١٢ ـ التونجيسيكية: الإفنكية والإفنية والتناية والأولشية والأورشية.

١٣ ـ الآسيوية قديمة: الشُخشية والكُرياكية والإتلمانية واليوكاجيرية والنفخيَّة والكاتية

١٤ ـ الأسكيمو: الأسكيمو والأليوتية

١٥ ـ الشرق الأقصى: الكورية

فبالإمكان إذن إحصاء أكثر من ٢٠٠ لغة مستعملة في الاتحاد السوفياتي، علماً أنَّ ٧٠ لغة من بينها معترَف بها كلغات وطنية. ويكوِّن الشعب الروسي القومية السائدة، وذلك بالرغم من التماسك العقائدي الماركسي الذي يسعى، في الظاهر، إلى إزالة كل عوامل الانقسام وإلى إقامة وحدة الطبقات العاملة[١٨]. فاللغة الروسية

(١٨) نشير هنا إلى الاتجاه الذي رافق الثورة الروسية نحو اعتبار اللغة الروسية اللغة المؤهلة لأن تكون لغة العالم بأجمعه.

هي اللغة الثانية بالنسبة إلى بقية الشعوب في الاتحاد السوفياتي وهي اللغة التي تُدرَّس فيها العلوم الحديثة ومجالات التكنولوجيا[١٩]. وكل طفل في الاتحاد السوفياتي يبدأ دراسته بلغته الأم ولكنّه ينهيها باللغة الروسية.

٨ ـ المسألة الألسنية في كندا

إنّ المسألة الألسنية في كندا قد رافقت تاريخ هذه البلاد الحديث، فالثنائية اللغوية قد نصَّت عليها قوانين الدولة منذ زمن افتتاح هذه البلاد، والحكم العسكري (١٧٦٠ ـ ١٧٦٣) قد نظر في وضع اللغتين الفرنسية والإنكليزية كما قد اعترف مرسوم الكيبيك (Acte de Québec) بالثنائية الثقافية سنة ١٧٧٤، وكانت المعاملات الرسمية تتمّ باللغتين المستعملتين في البلاد. وبعد إقرار الدستور سنة ١٧٩١ تمّ اعتماد اللغتين في صياغة القوانين. والجدير بالذكر أنه بعد مرسوم سنة ١٨٤٠ الذي أعلن توحيد الكندَين الفرنسي والإنكليزي، عادت الدولة إلى اعتماد الثنائية اللغوية ابتداءً من سنة ١٨٤٩ ونُشرت القوانين باللغتين. وسنة ١٨٦٧ تمّ إقرار مرسوم أميركا الشمالية الذي أقام النظام الفيدرالي في كندا. وقد نصَّت المادة ١٣٣ على ما يلي:

«في مجلس البرلمان في كندا وفي الكيبيك ينبغي استعمال إمّا اللغة الإنكليزية وإمّا اللغة الفرنسية، إلا أنّ السجلات والدعاوى العائدة للبرلمان يجب وضعها باللغتين»[٢٠].

إنّ كفاح الأقليَّة الفرنسية في سبيل المحافظة على لغتها وتراثها ظاهرة ثابتة في تاريخ الشعب الكندي. ومنذ قيام الدولة الفيدرالية حتى الحرب العالمية الثانية كان الفرنسيون في غالبيتهم يعملون في إطار الزراعة، وكان عدد المتعلمين منهم قليلاً جدًّا نسبةً إلى الإنكليز، كما كانت اللغة الإنكليزية هي المسيطِرة في مجالات الصناعة والتجارة والتعليم والجيش والمؤسسات الرسمية. وقد اقتصر استعمال اللغة الفرنسية على سكان مقاطعة الكيبيك. والجدير بالذكر أنّ اللجنة الملكية المختصّة بمسائل الثنائية اللغوية والثقافية سنة ١٩٦٥ أشارت إلى شعور الفرنسيين الكيبيكيين

---

(١٩) لمزيد من الإيضاح انظر: W.F. Mackey, **Bilinguisme et Contact des langues,** pp. 96 sv.

(٢٠) W.F. Mackey, «A Typology of Bilingual Education», In J.A. Fishman (ed.), **Advances in the Sociology of Languages,** Volume II, pp. 78 - 80.

بضعفهم الاقتصادي في الكيبيك بالذات حيث الأغلبية الفرنسية من السكّان(٢١).

ابتدأ الفرنسيون في النصف الثاني من القرن العشرين ينظّمون أنفسهم في مقاطعة الكيبيك. وظهرت قيادات شابة تطالب بالمساواة، مما أتاح ظهور حركات انفصالية تدعو إلى استقلال الكيبيك عن كندا. وقوّى العامل الديني هذا الشعور، إذ تفاقم الصراع بين الفرنسيين الكاثوليك والإنكليز البروتستانت. وفي أوائل الستينات حصلت بعض الأعمال الإرهابية كتفجير القنابل، ونُظّمت المظاهرات، مما أثار قلق الحكومة الفيدرالية التي سعت إلى تطمين الأقليات، من خلال وضع لجان وبرامج لتعليم اللغات في كندا، ولإعداد الموظفين لإجراء معاملات السكّان الفرنسيين باللغة الفرنسية(٢٢).

أنشأت الحكومة الفيدرالية اللجنة الملكية للتحقيق في مسائل الثنائية اللغوية والثقافية. فجابت هذه اللجنة البلاد، وحضرت اجتماعات علنية، واتصلت بالهيئات وبالفعاليات الوطنية، وقامت بأبحاث عديدة أصدرتها في ثلاثة مجلّدات. إثر ذلك نشرت الحكومة الفيدرالية في تموز ١٩٦٩ قانون اللغات الرسمية الذي أعطى كل منطقة يتكلّم سكّانها اللغتين نظام مقاطعة ثنائية، وذلك شرط أن يتعدّى عدد السكان الذين يتكلمون إحدى اللغتين الرسمية بنسبة ١٠٪ من عدد السكان(٢٣). وقد نصّ هذا القانون على أنّ بالإمكان إعادة النظر في حدود المقاطعات كل عشر سنوات.

ساعدت هذه التدابير في تهدئة الكنديين الفرنسيين. إلا أنّ تقارير هذه اللجنة لم تحدِّد مسألتين أساسيتين هما:

١ ـ كيف بإمكان المسؤول عن التخطيط أن يقيِّم ردّات الفعل التي تحصل، وما مدى الاهتمام الذي ينبغي أن يوليه الحكم في ما يختص بكلٍّ من الاتجاهين المتناقضين؟

٢ ـ ما مدى الاستفادة من هذه التقارير التي تقدّم المعلومات الوافية حول الوضع الألسني في البلاد(٢٤)؟

---

(٢١) R. Inghert and M. Woodward, «Language Conflict and the Political Community», In Pier Paolo Giglioli (ed.), **Language and Social Context.**

(٢٢) انظر: Canada Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism: **A preliminary Report.**

(٢٣) W.F. Mackey, «A Typology of Bilingual Education». In J.A. Fishman, (ed.), **Advances in the Sociology of Language,** Volume II, pp. 47 - 48.

(٢٤) Joan Rubin: «Evaluation and Language Planning», in J.A. Fishman (ed.), **Advances in the Sociology of Language,** Volume II p. 483.

لا بدّ من أن نطرح، هنا، السؤال التالي: ما هو مصير اللغتين الفرنسية والإنكليزية في كندا؟

مما بالإمكان ملاحظته أنّ كندا كانت مسرحاً للتنافس الديمغرافي بين الفرنسيين والإنكليز منذ سنة ١٧٦٠، فالكنديون الفرنسيون كانوا أكثرية في البدء إلا أنّ الإنكليز ابتدأوا منذ أوائل القرن التاسع عشر يتفوقون عدديًّا على الفرنسيين، وقد بلغت نسبتهم سنة ١٨٥١ ٧٠٪[٢٥]. وقد أشارت إحصاءات سنة ١٩٧١ إلى الجدول التالي:

	العدد	النسبة المئوية
سكان كندا	٢١ ٥٦٨ ٣١٠	١٠٠٪
إنكليز	١٤ ٤٤٦ ٢٣٥	٦٧٪
فرنسيون	٥ ٥٤٦ ٠٢٥	٢٥,٧٪

معلوم أن معقل الفرنسيين هو مقاطعة الكيبيك. وقد أظهرت إحصاءات منطقة الكيبيك الجداول التالية[٢٦]:

إحصاء سنة ١٩٧١

	لغة فرنسية	٪	لغة إنكليزية	٪	لغات أخرى	٪
مقاطعة كيبيك	٤ ٨٦٧ ٢٥٠	٨١	٧٨٩ ١٨٥	١٣	٣٧١ ٣٣٠	٦
مونتريال	١ ٨١٩ ٦٤٠	٦٦	٥٩٥ ٣٩٥	٢٢	٣١٨ ١٨٠	١٢
مدينة كيبيك	٤٥٨ ٤٣٥	٩٥	١٨ ٠٣٥	٤	٤ ٠٣٠	١

---

(٢٥) Jeaques Henripin, «l'Évolution Demolinguistique au Canada: Les avenirs plausibles du français et de l'anglais», **Language et Société,** 4, pp. 15 - 19.

(٢٦) Gary Caldwell, «Anglophones in Quebec», In **Language and Society.**

إحصاء سنة ١٩٧٦

	لغة فرنسية	٪	لغة إنكليزية	٪	لغات أخرى	٪
مقاطعة كيبيك	٤٩٨٩ ٢٤٥	٨٠	٨٠٠ ٦٨٠	١٣	٤٤٤ ٥٢٥	٧
مونتريال	١٨٣١ ١١٥	٦٥	٦٠٧٥٠٥	٢٢	٣٦٣٨٦٥	١٣
مدينة كيبيك	٥١٣ ٨٩٥	٩٥	١٥٧٤٥	٣	١٢٥١٥	٢

إحصاء سنة ١٩٨١

	لغة فرنسية	٪	لغة إنكليزية	٪	لغات أخرى	٪
مقاطعة كيبيك	٥ ٣٠٧ ٠١٠	٨٢	٧٠٦ ١١٥	١٠,٩	٤٢٥ ٢٧٥	٧
مونتريال	١ ٩٣٦ ٢١٥	٦٨	٥٢٠ ٤٩٠	١٨	٣٧١ ٦٣٥	١٣
مدينة كيبيك	٥٥٤ ٧٧٥	٩٦	١٥ ٥٨٥	٣	٥ ٧٠٢	١

ويتوقّع بعضهم أن تصبح مقاطعة الكيبيك مع مرور الزمن فرنسية أكثر فأكثر، وأنّ بقية المناطق الكندية ستصبح إنكليزية[٢٧] أكثر فأكثر، أي أنّ مسألة الثنائية اللغوية ستضعف في كندا، إذ سوف يقتصر استعمال اللغة الفرنسية على سكان مقاطعة الكيبيك، في حين تُستعمل اللغة الإنكليزية في المناطق الأخرى.

٩ ـ المسألة الألسنية في بلجيكا

في بلجيكا يتعايش تجمُّعان مختلفان لغويًّا وإتنيًّا هما الفلامنديون من أصل ألماني والوالونيون من أصل فرنسي ـ لاتيني. ويبلغ عدد سكان هذا البلد ١٠ ملايين

(٢٧) انظر: Jeacques Henripin, «l'Évolution Demolinguistique au Canada: Les avenirs plausibles du français et de l'anglais», **Langage et Société,** 4.

نسمة تقريباً ومساحته ٣٠ ألف كلم٢. وينقسم السكان إلى تجمُّعات متعددة هي:

أ ـ أكثرية تتكلّم اللغة الفلامندية في الشمال (٥٦٪)

ب ـ سكّان يتكلّمون اللغة الفرنسية في الجنوب (٣٢٪)

ج ـ أقلية تتكلّم الألمانية في الشرق (أقلّ من ١٪)

د ـ مجموعة سكانية مختلطة في الوسط تتكلّم اللغتين في محيط العاصمة بروكسل (١١٪)

تُظهر إحصاءات سنة ١٩٤٧، في ما يتعلّق بعدد سكان العاصمة، أنّ ٧٥٪ من السكان يتكلّمون الفرنسية و٢٥٪ يتكلمون الفلامندية. والجدير بالذكر هنا، أنّ التشريع الألسني يمنع منذ سنة ١٩٦٣ إجراء إحصاءات ألسنية تتناول توزيع اللغات في بلجيكا. فلغة المواطن تحدَّد قانونيًّا وفق مكان سكنه، في المناطق، أما في العاصمة فبإمكانه اختيار إحدى اللغتين في معاملاته الإدارية[٢٨].

لا بد للباحث من العودة إلى تاريخ بلجيكا لكي يتفهَّم أبعاد المسألة الألسنية وحدَّة النزاع اللغوي في هذه البلاد. ففي سنة ١٨١٥ أصبحت النخبة في المجال الاقتصادي والثقافي تتكلم اللغة الفرنسية وذلك نتيجة ٢٠ سنة من الحكم الفرنسي. واتسم القرن التاسع عشر بظاهرة إضعاف اللغة الفلامندية في بلجيكا[٢٩]. ويُشير إحصاء سنة ١٨٤٦ إلى أنّ عدد متكلِّمي اللغة الفلامندية بلغ آنذاك ٢,٤٧١,٠٠٠ في حين أنَّ عدد متكلِّمي اللغة الفرنسية قد بلغ ١,٨٢٧,٠٠٠[٣٠].

تجدر الإشارة هنا إلى أنه حين نشأت دولة بلجيكا سنة ١٨٣٠ كانت الفرنسية لغة البلاد الرسمية، فبدأ التحرّك الفلامندي منذ سنة ١٨٣٣ يتخذ طابعاً لغويًّا ويحمل اهتمامات طائفية وديمقراطية واجتماعية، وبدأ هذا التحرّك يأخذ حجماً وطنيًّا سنة ١٨٤٨. وسنة ١٩١٢ نشر أوّل قانون ألسني، وهذا القانون سمح بإدخال اللغة الفلامندية في التعليم الثانوي.

---

(٢٨) لمزيد من الإيضاح انظر: Josiane Hamers, «Les tensions linguistiques en Belgique», **Langue et Société,** 5.

(٢٩) انظر: R. Inghert and M. Woodward, «Language Conflict and the Political Community», In Pier Paolo Giglioli, (ed.), **Language and Social Context.**

(٣٠) Val R. Lorwin, «Linguistic Pluralism and Political Tension in Modern Belgium», in J.A. Fishman (ed.), **Advances in the Sociology of Language,** Volume II, p. 388.

وبعد الحرب العالمية الأولى ظهر اتجاهان في صفوف الفلامنديين:

١ ـ اتجاه متطرف يطالب بأحد الحلّين: إمّا الانفصال في دولة مستقلّة، وإمّا الاتحاد مع هولندا.

٢ ـ اتجاه معتدل يطالب بالإبقاء على الصيغة البلجيكية مع المطالبة بتعديل القوانين.

وفي المدة الممتدة بين سنتي ١٩٢٠ و١٩٣٠ أُقرّت قوانين ألسنية عديدة كان من نتيجتها أن ارتسمت الصورة التالية بالنسبة إلى جامعات البلاد:

في «غاند» (Gand) جامعة فلامندية
في «لياج» وفي «بروكسل» جامعة فرنسية
في «لوفان» جامعة ثنائية اللغة.

وفي سنة ١٩٣٣، نُشر قانون ينصّ على اعتماد لغة واحدة كلغة تعليم في المناطق تبعاً للمناطق المختلفة مع الإبقاء على وضع بروكسل الخاص، وذلك لأنّ بروكسل تقع في مناطق الفلامنديين، إلا أنّ غالبية سكانها يتكلّمون الفرنسية. وفي سنة ١٩٦٢ قسّم البرلمان البلاد إداريًّا وفقاً لحدود لغوية، إلا أنّ هذا التقسيم لم يكن ليرضي أحداً، فالانفصاليون «الوالون» أقاموا تجمّعاً في «واترلوا» سنة ١٩٦٢. وفي السنة نفسها تظاهر ٥٠ ألفاً من «الفلامنديين» وساروا باتجاه العاصمة حاملين أعلام «الفلاندر» وطالبوا بحقّهم في العمل بلغتهم. وفي عام ١٩٦٨ سقطت الحكومة البلجيكية بسبب الاضطرابات اللغوية التي انطلقت من «جامعة لوفان». واتسم هذا العنف بشعور «الفلامنديين» بالغبن، وظهرت شعارات تُعبِّر عن هذا الشعور: «اللغة من كل الشعب»، «لكي نكون بلجيكيين يجب ألا نبقى فلامنديين»، «بواسطة اللغة الفرنسية بالإمكان الذهاب إلى كل مكان، وبواسطة اللغة الفلامندية ليس بالإمكان الذهاب إلى أي مكان».

سنة ١٩٧٠ قدّم رئيس الوزراء غاستون إيسكنس (Gaston Eyskens) مشروعاً يقسِّم البلاد إداريًّا إلى ثلاث مناطق:

١ ـ الفلامنديون في الشمال
٢ ـ الوالونيون في الجنوب
٣ ـ منطقة بروكسل المختلطة في الوسط

وهكذا نلاحظ أنّ البلاد تحوّلت تحت ضغط الصراع اللغوي من المركزية إلى

اللامركزية، وأنّ التشريع حاول قدر الإمكان تحقيق المساواة بين لغتي البلاد.

بعد أن عرضنا بالتفصيل المسألة الألسنية في هذه البلدان الأربعة، بقي أن نتكلّم عن مسألة اعتماد الحرف الكتابي. وسنتناول التجربتين النروجية والصينية في هذا المجال.

١٠ ـ اعتماد الحرف الكتابي

يعالج التخطيط الألسني مسألة إيجاد أبجدية جديدة في الحالات التالية:

١ ـ ضرورة إيجاد ـ للمرَّة الأولى ـ وسيلة لكتابة لغات لم تزل غير مكتوبة.

٢ ـ ضرورة إيجاد أبجديّات مساعِدة للّغات لديها تنظيم كتابي نموذجي.

٣ ـ ضرورة إيجاد بديل لكتابة نموذجية غير ملائمة(٣١).

وتخضع عملية إعداد تنظيم كتابي جديد من الناحية العلمية، للأسس التالية:

١ ـ **أسس ألسنية**: هل الأبجدية تُناسب التنظيم اللغوي على نحوٍ اقتصادي ودقيق وواضح؟

٢ ـ **أسس تربوية**: كيف تساعد الأبجدية هذه في مجال تعليم الكتابة والقراءة؟

٣ ـ **أسس سيكولوجية**: كيف تتناسب الأبجدية مع النواحي السيكولوجية والفزيولوجية القائمة ضمن عملية الكتابة والقراءة؟

٤ ـ **أسس طباعية**: إلى أي مدى تلائم الأبجدية، حاجات الطباعة وتقنياتها (الآلة الكاتبة).

ويراعي التخطيط، في هذا المجال، قضايا اجتماعية وسياسية غير لغوية نذكر منها، موقف الأفراد من الأبجدية وعلاقة اللغة بلغات المنطقة أو البلد.

عالجت مسألة إيجاد التنظيم الكتابي المناسب أو تعديل التنظيم الكتابي القائم بلدانٌ عديدة نذكر منها، هنا على سبيل المثال لا الحصر، البلدان التالية: الاتحاد السوفياتي وتركيا والنروج وفيتنام واليابان وهاييتي وإسرائيل والهند وإندونيسيا وإيرلندا

---

(٣١) J. Berry, «The Making of Alphabets», In J.A. Fishman (ed.), **Readings in The Sociology of Language**, pp. 737 - 748.

وبلدان إفريقيا السوداء والصين. وسنتوسّع، هنا، بالتجربتين التاليتين: التجربة النروجية والتجربة الصينية.

١١ - التجربة النروجية في مجال الإصلاح الكتابي والإملائي

تمّت التجربة النروجية في مجال الإصلاح الكتابي والإملائي على الصعيد الوطني. وقام بعملية توجيهها أناس ثقافتهم الألسنية واسعة جدًّا بمساندة رأي عام ديمقراطي واسع. وقد سعى القائمون بها إلى رفض الأنماط والقوالب اللغوية القائمة في لغة النخبة هادفين إلى مدّ الأمة بلغة موحَّدة تكون التعبير الوحيد عن هويتها القومية(٣٢). فمنذ سنة ١٩٠٠ اهتمَّت الأحزاب السياسية والحكومات القائمة في النروج بقضايا اللغة. وقد عُيِّنت لجانٌ مختصة لمعالجة المشكلات اللغوية المطروحة. نذكر من هذه اللجان «لجنة الإصلاح الإملائي» سنة ١٩١٧ بإشراف وزير التربية والكنيسة، وهدفها فتح طريق التطوير باتجاه الوحدة الوطنية بالاستناد إلى لغة الشعب المحكية، و«لجنة الإصلاح الإملائي» سنة ١٩٣٤ بإدارة البرلمان، وهدفها التقريب بين اللغتين (النروجية والدانماركية) في الإملاء والاشتقاقات بالاستناد إلى اللغة النروجية الفولكلورية. وفي سنة ١٩٥١ سمح البرلمان للحكومة بتعيين «المجلس اللغوي الدائم للتقريب بين اللغتين»، وقد ضمّ هذا المجلس ٣٠ شخصاً (١٥ عن كل لغة)، وتم وضع لوائح إملائية تشتمل على غالبية المفردات مكتوبة بشكل كتابي واحد.

نجح هذا المجلس بعد ست سنوات من الأبحاث في إقرار كتاب نموذجي اعتُمد في المدارس ابتداءً من سنة ١٩٥٩، وقد ساعد هذا الكتاب في التقريب بين اللغتين. ولا بد من التنويه هنا، بأنّ اللغتين أساساً متقاربتان ولا تُظهران سوى اختلافات في الأساليب العائدة إلى بعض المتكلمين وإلى ظروف جغرافية وتاريخية. وتُظهر التجربة اللغوية النروجية أنّ بإمكان الضغط الاجتماعي أن يؤدي إلى تطوير اللغة على يد الإدارات الحكومية. ويرتبط هذا التطوير بمقدار استمرارية العمل الاجتماعي الواعي في هذا المجال، إذ باستطاعة السلطة الحكومية أن تخلق بعض الظروف المؤاتية لتطور اللغة، علماً أن ثمة عوامل عديدة اجتماعية وحياتية تتحكّم

---

(٣٢) E. Haugen, «Language Planning in Modern Norway», in J.A. Fishman (ed.), **Readings in the Sociology of Language.**

بمسار اللغة في المجتمع، وبأنّ الشكل المحكي للغة يلعب دوراً أساسيًّا في توحيد المجتمع النروجي من الناحية اللغوية.

١٢ ـ التجربة الصينية في مجال إصلاح التنظيم الكتابي

إنّ الكتابة في الصين ذات طابع معجمي. فالوحدة اللغوية الكتابية التي تتمثل برمز واحد (One Character) من الرموز الكتابية هي المفردة المعجمية. وبنية الخط الصيني رمزية. والتعقيد في الأشكال الخطية، والعدد الكبير من الرموز المعمول بها، يضفيان صعوبة كبيرة على استعمال هذا التنظيم الكتابي في التواصل.

منذ القرن السابع حاول اللغويون في الصين إيجاد تنظيم فونيتيكي (صوتي) للتحليل الفونولوجي. وفي سنة ١٨٩٢ نشر «لو ـ كان ـ شانغ» كتاباً قدّم فيه ٥٥ رمزاً لكتابة الأصوات اللغوية، ولخّص الهدف من كتابه هذا بالنقاط الثلاث التالية:

١ ـ ينبغي على الأمة الصينية أن تعتمد تنظيم كتابة فونيتيكية بهدف تقوية اللغة الفصحى وتنمية التعليم.

٢ ـ ينبغي وضع كتابة فونيتيكية خاصة بكل لهجة من اللهجات الصينية واختيار فوناماتها من بين الفونامات الخمسة والخمسين التي تم وضعها.

٣ ـ ينبغي على المواطنين بعد أن يدرسوا فونامات لهجتهم أن يتحوّلوا إلى دراسة اللغة القومية المشتركة(٣٣).

وبعد إعلان الجمهورية الصينية، انعقد مؤتمر لتوحيد اللفظ ولوضع الرموز الفونيتيكية القومية في سنة ١٩١٣، وكان الهدف من هذه الرموز استعمالها كرموز متمِّمة للرموز الصينية. وسنة ١٩٢٨ تمّ وضع تنظيم جديد، نبريّ (Tonal Spelling). وفي الثلاثينات تمّ، وضع تنظيم جديد دعي بـ«الكتابة الجديدة بالحروف اللاتينية» (Latinua Sin Wenzi)، وهذه الكتابة كان معمولاً بها في الاتحاد السوفياتي، يستعملها المئة ألف صيني من التابعية السوفياتية، وقد اعتمدها الحزب الشيوعي الصيني.

(٣٣) انظر: John De Francis, «Language and Script Roform», in J.A. Fishman (ed.), **Advances in the Sociology of Language,** Volume II, p. 450 - 475.

إنّ هذه التنظيمات الكتابية الثلاثة قد لقي كلٌّ منها في حينه دعماً حكوميًّا، إلا أن استعمالها اقتصر على المساعدة في تعلّم الرموز الصينية(٣٤). وبالإمكان تلخيص سياسة الصين الشعبية في مجال اللغة منذ انتصار الثورة سنة ١٩٤٩ على النحو التالي:

١ ـ تبسيط الرموز الصينية من خلال اختصار عدد الخطوط في الرموز المعقَّدة

٢ ـ نشر اللغة القومية المشتركة القائمة على لهجة بكين في كل أنحاء الصين الشعبية

٣ ـ وضع تنظيم فونيتيكي يهدف إلى ما يلي:

أ ـ تنقيط الرموز الصينية
ب ـ تعزيز اللغة المشتركة في الصين
ج ـ وضع أبجديّات خطيّة للأقليات التي تتكلّم لغة غير اللغة الصينية
د ـ القبول باحتمال إبدال الرموز التقليدية بتنظيم كتابي فونيتيكي في زمن «المستقبل» غير المحدَّد

ويشير «شو إن لاي» في خطاب له في ١٠ كانون الثاني ١٩٥٩ إلى أهداف الحكم الصيني في مجال اللغة فيقول:

«يشتمل الإصلاح في مجال اللغة الصينية المكتوبة على تبسيط الرموز الصينية (Han Characters)، وتعميم اللغة المشتركة، وعلى صياغة مقاييس أبجدية صينية فونيتيكية ووضعها قيد الاستعمال»(٣٥).

ويذكر «شو إن لاي» في خطابه هذا أنَّ الهدف ليس استبدال الرموز الصينية، وتجدر الإشارة هنا أيضاً، إلى أن الحكم الصيني عيَّن لجنة بحوث تعنى بإصلاح الكتابة الصينية منذ سنة ١٩٥١، وقد تكوّنت هذه اللجنة من عددٍ من الألسنيِّين، وهدفت إلى ما يلي:

(أ) تبسيط الكتابة التقليدية
(ب) وضع تنظيم فونيتيكي جديد والنص على مجالات استعماله

---

(٣٤) John De Francis, **Nationalism and Language Reform in China.**
(٣٥) John De Francis, «Language and Script Reform», in J.A. Fishman (ed.), **Advances in the Sociology of Language,** Volume II, p. 453.

إنما مدّها باللفظ المناسب من خلال تنقيطها فونيتيكيًّا.

وقد تم في مجال تبسيط الكتابة إلغاء حوالى الألف من الأشكال المتغيرة. وتمّ تبسيط ٥٠٠ عنصر خطي تشمل ٢٠٠٠ رمز. وسنة ١٩٥٦ تمّ تبسيط أكثر من ٣٠٠٠ رمز، أي ما يقارب من نصف الرموز التي يبلغ عددها بين ٧٠٠٠ و٨٠٠٠ رمز كتابي.

وفي سنة ١٩٥٦ تمّ وضع ثلاثة تنظيمات فونيتيكية، أدخل أحدها ستة رموز جديدة، أربعة منها مأخوذة من الأبجدية الفونيتيكية العالمية واثنان مأخوذان من الأبجدية الروسية. مع الإشارة بوضوح إلى أنَّه ينبغي أن يحل أحد هذه التنظيمات الفونيتيكية تدريجيًّا وبعد زمن طويل، مكان الكتابة التقليدية.

واضح إذاً، أنّ التنظيم الكتابي الفونيتيكي لم يوضع ليحلّ مكان الكتابة الرمزية الصينية. ثمَّة تلميح فقط إلى أنَّ هذا التنظيم سيُعتمد في زمن لاحق. ومع ذلك فقد أوْلى الحكم الصيني اهتمامه بمجالات استعمال هذا التنظيم.

وقد اقتصر استعمال هذا التنظيم على إضفاء اللفظ على الرموز وتطوير عملية تعليمها. وساعد، أيضاً، في مجال تدريس اللغة المشتركة في الصفوف الابتدائية، إذ يتعلَّم التلاميذ الأبجدية الفونيتيكية وبعدها ينتقلون بسرعة إلى تعلّم الرموز. وقد لجأت الأقلِّيات إلى أسس هذا التنظيم الفونيتيكي لكتابة لغاتها، واستعملته في ترجمة الأسماء والتعابير الأجنبية، ولمساعدة الأجانب في تعلُّم اللغة الصينية. كما تستعمل الأبجدية الفونيتيكية في الاتصالات التلغرافية في الخطوط الحديدية وبخاصة في مقاطعة «مانتشوريا». وقد استعملت، أيضاً، منذ سنة ١٩١٦ في تصنيف كتب المكتبة في جامعة الشعب الوطنية.

الفصل الثاني

فعالية الثنائية اللغوية:
حقيقة أم وهم

إنّ الثنائية اللغوية ظاهرة عامة ينجم عنها مشكلات عديدة في مختلف بلدان العالم حيث تتعايش لغتان أو أكثر تتكلمها مجموعات من السكان. ففي الواقع، قليلة جدًّا هي البلدان التي لا تثير مسائل الثنائية اللغوية اهتمام حكوماتها التي تسعى بشكل أو بآخر إلى إيجاد الحلول المناسبة لهذه المسائل.

أما في لبنان فإننا نلاحظ أنّ الحكومات المتتابعة قد أهملت هذه المسألة إهمالاً تامًّا، وذلك بالرغم من أهمية المشكلات العائدة إلى الثنائية اللغوية والتي ينبغي توضيحها.

نحاول، في هذا الفصل، أن نعالج هذه المسألة من منطلق اهتماماتنا الألسنية بالذات وأن نطرح بعض الحلول التي بالإمكان أن تساعد في فهم هذه المسألة.

١ ـ الثنائية اللغوية

١ ـ ١ ـ تعريف الثنائية اللغوية

نجد بالعودة إلى المعاجم الألسنية التعاريف التالية لظاهرة الثنائية اللغوية:

١ ـ الثنائية اللغوية هي الوضع اللغوي لشخص ما أو لجماعة بشرية معيَّنة تتقن لغتين، وذلك من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر مما هي في اللغة الأخرى[1].

(١) Marouzeau, **Lexique de la terminologie linguistique.**

٢ ـ الحالة اللغوية التي يستخدم فيها المتكلمون، بالتناوب وحسب البيئة والظروف اللغوية، لغتين مختلفتين[٢].

٣ ـ نقول إن الفرد ثنائي اللغة حين يمتلك عدة لغات تكون مكتسبة كلها كلغات أمّ[٣].

٤ ـ كون الفرد قادراً على تكلُّم لغتين. تعايش لغتين في مجتمع واحد شرط أن تكون أكثرية المتكلمين ثنائية اللغة فعلاً[٤].

٥ ـ استعمال شخص أو مجموعة أشخاص لغتين أو أكثر (لغة ثقافة، ولهجة) في شكلهما المحكي بخاصة (والمكتوب ثانياً)[٥].

٦ ـ الحالة اللغوية التي تُعنى بها المجتمعات اللغوية والأفراد الذين يسكنون مناطق أو بلداناً تُستعمل فيها لغتان على نحو متقن[٦].

ونجد أيضاً عند بعض الألسنيين التعريفات التالية للثنائية اللغوية نضيفها إلى ما ذكرنا وهي:

٧ ـ استعمال لغتين على نحوٍ مماثل لاستعمال أبناء كل لغة من اللغتين[٧].

٨ ـ القدرة في اللغة الأخرى على إنتاج كلام حسن التركيب وذي دلالة[٨].

٩ ـ التناوب في استعمال لغتين أو أكثر[٩].

١٠ ـ عملية تلاؤم الأفراد مع وجود أشخاص في مجتمعهم يتكلمون لغة أخرى[١٠].

نلاحظ أنّ هذه التعريفات تؤكد على ضرورة وجود لغتين تتعايشان لكي يكون

(٢) J. Dubois (et alt), **Dictionnaire de linguistique.**
(٣) O. Ducrot et T. Darov, **Dictionnaire encyclopédique des sciences humaines.**
(٤) G. Mounin, **Dictionnaire de la linguistique.**
(٥) B. Pottier (sous la direction), **Le langage.**
(٦) R. Galisson et D. Coste, **Dictionnaire de didactique des langues.**
(٧) L. Bloomfield, **Language**, p. 56.
(٨) Haugen مشار إليه في: W. F. Mackey, **Bilinguisme et contact des langues**, p. 9.
(٩) W.F. Mackey, **Bilinguisme et contact des langues**, p. 7.
(١٠) S. Lieberson, «Bilingualism in Montreal: A Demographic Analysis», In J.A. Fishman (ed), **Advances in the Sociology of Language,** Volume II.

هناك ثنائية لغوية. إلا أنها تتفاوت فيما بينها من حيث إنها تتعامل مع الثنائية اللغوية إما على مستوى الكفاية اللغوية في اللغتين، وإما على مستوى استعمال اللغتين. فالتعريفات (١) و(٣) و(٨) تحدد الثنائيّ اللغة من حيث إنه يمتلك كفاية لغوية في اللغتين، في حين أنّ بقية التعريفات تشير إلى أنّ الفرد يكون ثنائيّ اللغة حين يكون بمقدوره استعمال لغتين في سياق التواصل.

ولمزيد من الإيضاح في ما يتعلق بالتباين في هاتين المجموعتين من التعريفات، ينبغي التذكير بالتمييز الذي وضعته النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي. فالكفاية اللغوية هي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي تتيح إنتاج الجمل، وهي مكتسبة في مرحلة الطفولة وخلال نموّ الطفل وتَرَعْرُعه في بيئته الطبيعية. أما الأداء الكلامي فهو «تَمَظْهُر» هذه الكفاية اللغوية في الأفعال الكلامية، أي استعمال هذه المعرفة في عملية التكلم(١١).

إنّ تعريف الثنائيّ اللغة من حيث إنه يملك بشكل أساسي كفايةً لغوية في لغتين، هو تفسير قويّ جدًّا لظاهرة الثنائية اللغوية التي تصبح، بالتالي، ظاهرة نادرة جدًّا إذا أردنا اعتماد هذا التفسير. إذ لا يعود بالإمكان اعتبار ثنائيّ اللغة سوى الأفراد الذين وُلدوا نتيجة زواجٍ بين شخصين ينتميان إلى مجتمعين لغويّين مختلفين والذين يكتسبون بالتالي، وبشكل طبيعي، لغتين (لغة الأب ولغة الأم) كلغتين أم، ويملكون من جراء ذلك كفاية لغوية في اللغتين(١٢).

يتبين لنا مما سبق أنّ النظرة إلى الثنائية اللغوية من حيث إنها استعمال لغتين هي نظرة أكثر ملاءمة للواقع. وذلك لأنّ اكتساب اللغة لا يتمّ، في الحقيقة، إلا من خلال الاكتساب الطبيعي عند الطفل عبر ترعرعه في مجتمعه اللغوي. فالكفاية اللغوية في الواقع تكون فقط في اللغة الأم. في المقابل وعلى مستوى استعمال اللغة، بالإمكان القول إنّ درجة معيّنة ومقبولة من معرفة اللغة التي يتمّ تعلّمها على نحوٍ أو آخر، تتيح للفرد أن يستخدمها بالتوازي مع استعماله للغته الأم.

إنّ تعريف الثنائية اللغوية الذي نعتمده إذاً خلال محاضرتنا هذه، هو التعريف الذي يحدّد الثنائية اللغوية من حيث إنها وبشكل خاص، استخدام لغتين بالتناوب.

(١١) انظر: N. Chomsky, **Aspects of the Theory of Syntax.**

(١٢) بالنسبة إلى هؤلاء الأشخاص أيضاً لا يمكننا في الحقيقة القول إنهم يمتلكون كفاية لغوية في اللغتين تعادل كفاية متكلّم اللغة الأصلي في كل لغة من هاتين اللغتين.

ونعتبر، بالتالي، أنّ هناك ثنائية لغوية قائمة حيثما يستعمل الأفراد عادةً لغتين مختلفتين بسهولة.

١ ـ ٢ ـ أنواع الثنائية اللغوية

بالإمكان التمييز من الناحية الوظيفية بين عدة أنواع من الثنائية اللغوية هي التالية:

١ ـ ٢ ـ ١ ـ الثنائية اللغوية على صعيد الوطن

في هذه الحالة تنجز الدولة أعمالها بأكثر من لغة وتكون مؤسسات الدولة ثنائية اللغة بقدر ما تؤمّن خدماتها بالذات بأكثر من لغة واحدة.

تتفاوت مظاهر الثنائية اللغوية على صعيد الدولة بين اعتراف الدولة بحقوق الأقليات اللغوية في مجال الثقافة والتعليم، ولكن من دون أن تساوي بينها وبين الأكثرية (كما هو حال اللغة العربية في إسرائيل، واللغة الألمانية في الدانمرك، وبعض اللغات القطرية في الهند والاتحاد السوفياتي سابقاً، وأيضاً بعض لغات الأقليات في بلاد البلقان وأوروبا الوسطى) وبين اعتراف الدولة بلغتين رسميتين متساويتين (كما هو الحال في بلدان عديدة مثل سويسرا ويوغوسلافيا وفنلندا وتشيكوسلوفاكيا وكندا وبلجيكا وغيرها).

١ ـ ٢ ـ ٢ ـ الثنائية اللغوية الإقليمية أو المحلية

تكون لغة أخرى غير اللغة القومية، رسمية أو محكية، ليس على صعيد الدولة، إنما فقط على امتداد منطقة جغرافية محددة، كما هو الحال بالنسبة للهجة الألمانية في الألزاس وفي شرق اللورين.

١ ـ ٢ ـ ٣ ـ الثنائية اللغوية الخاصة بالأقليات العرقية

هذه الثنائية اللغوية قائمة عند الأقليات العرقية في بلدان تهدف سياستها اللغوية إلى استيعاب الأقليات العرقية في الثقافة القومية، كما هو الحال في غالبية بلدان أميركا اللاتينية. والجدير بالذكر هنا، أنّ هذه الأقليات وإن تكن تتكلم اللغة القومية فهي تستمر في أغلب الأحيان في استخدام لغتها في البيت وفي إطار تجمعاتها.

١ ـ ٢ ـ ٤ ـ الثنائية اللغوية المؤسسية

تعتمد لغة معيَّنة كوسيلة لبعض النشاطات بحيث يكون بإمكانها أن تصبح لغة

مشتركة للتجارة أو للتعليم أو للإدارة أو للممارسة الدينية. وتتخذ هذه اللغة، غالباً، شكل «لغة حرة» (Lingua Franca) كما كان الحال بالنسبة للغة اللاتينية التي احتلت هذه المرتبة في تاريخ أوروبا خلال مدة زمنية طويلة. وتشكّل حاليًا اللغات الإنكليزية والروسية والفرنسية التي تُدرَّس كلغة ثانية على نحو واسع جدًا في العالم «لغةً حرةً» للتعليم العلمي والتقني وللتجارة وللقانون في بلدان مختلفة.

١ ـ ٢ ـ ٥ ـ الثنائية اللغوية المدرسية أو التربوية

هذه الثنائية اللغوية تتنوع من الناحية العملية من تدريس لغة ثانية إلى تعليم المواد المدرسية باللغة الثانية وإلى استيعاب ثقافة اللغة الثانية وقِيَمِها. وترتبط الثنائية اللغوية المدرسية عموماً، بالبرنامج التربوي الرسمي الذي يتمّ وضعه بموجب سياسة الدولة التربوية التي تسعى مبدئيًا، عبر هذا البرنامج وبواسطة التعليم، إلى تعميم استخدام اللغة الثانية إضافةً إلى اللغة القومية.

بالإمكان التمييز، في ما يتعلق بالثنائية اللغوية المدرسية، بين ثلاثة نماذج تعود إلى سياسات لغوية مختلفة هي التالية:

أ ـ الثنائية اللغوية المدرسية على صعيد الوطن، كما هو الحال مثلاً في جمهورية أميركا الجنوبية حيث يتم تقسيم تلاميذ المدارس أولاً وفق التمييز العنصري وبعد ذلك بالنسبة إلى اللغة. وتقيم السياسة اللغوية في هذا البلد تمييزاً عنصريًا تامًا بين مدارس البانتو ومدارس السكان الأوروبيين.

ب ـ الثنائية اللغوية المدرسية الخاصة بالجماعة اللغوية، كما هو الحال في ميامي في الولايات المتحدة الأميركية، حيث أدخلت اللجان المدرسية المختصة في منطقة ميامي تعليم اللغة الأسبانية والثقافة الأسبانية في المدارس التي يتعدى عدد تلامذتها المئة تلميذ ممن يتكلمون اللغة الأسبانية كلغة أم.

ج ـ الثنائية اللغوية المدرسية الخاصة بالأفراد، كما هو الحال مثلاً في مدينة برلين، حيث تمّ اتخاذ قرار سنة ١٩٦٠ بإيجاد مدرسة ثنائية اللغة هي مدرسة جون كنيدي التي هدفها تطوير الثنائية اللغوية عند التلاميذ، من خلال تشجيع التناوب الحر بين اللغة الألمانية واللغة الإنكليزية، بحيث يكون للأساتذة مطلق الحرية في استخدام إحدى هاتين اللغتين في عملية التدريس.

١ ـ ٢ ـ ٦ ـ الثنائية اللغوية المؤسسية المؤقتة

تكون لغة المستعمر القديم لغةً رسميةً. وقد اعتُمدت هذه الثنائية اللغوية

بالتأكيد كصيغة انتقالية نحو إقرار اللغة القومية لغة رسمية وحيدة، كما هو الحال مثلاً، بالنسبة للثنائية اللغوية، في بلدان مثل اللاوس كمبوديا والفيليبين والباكستان وغيرها[١٣].

١ ـ ٣ ـ الثنائية اللغوية في لبنان

بالإمكان تمييز ثلاثة أنواع من الثنائية اللغوية في لبنان هي التالية:

١ ـ ٣ ـ ١ ـ ثنائية لغوية خاصة بالأقليات العرقية

نلاحظ هذا النوع من الثنائية اللغوية بشكلٍ أساسي عند الجاليات الأرمنية والسريانية والكردية.

١ ـ ٣ ـ ٢ ـ ثنائية لغوية مدرسية على صعيد الوطن

إلى جانب اللغة العربية يتمّ التدريس وفقاً للمنهج الرسمي باللغة الفرنسية أو الإنكليزية.

١ ـ ٣ ـ ٣ ـ ثنائية لغوية مدرسية خاصة بالأفراد

تتّصف هذه الثنائية اللغوية بالرغبة في تعلّم لغة أجنبية بهدف استعمالها في ظروف كلامية محدّدة. فاللغات التي يتمّ تدريسها في لبنان في مختلف المراكز والمدارس الخاصة هي بنوع خاص الألمانية والروسية والأسبانية والإيطالية. وبطبيعة الحال، يتفاوت عدد التلاميذ في مختلف هذه المراكز. وفي بعض الجامعات أيضاً، تعلّم اللغة الفارسية وأحياناً اللغة العبرية.

وتجدر الملاحظة إلى أن لبنان مثله مثل بقية بلدان المنطقة، قد عرف ثنائية لغوية مؤسسية، حيث كانت مقرّرة رسميًّا، بالإضافة إلى اللغة العربية، اللغة التركية أيّام الاحتلال العثماني، واللغة الفرنسية أيّام الانتداب الفرنسي[١٤].

وفي ما يلي نحاول أن نحلّل ظاهرة الثنائية اللغوية المدرسية العربية ـ الفرنسية في لبنان، أو بكلام آخر نحاول أن نحلّل وضع اللغة الفرنسية في لبنان.

---

(١٣) انظر: W.F. Mackey, **Bilinguism et contact des langues.**

(١٤) لم نرغب هنا بالتكلم على تاريخ ظاهرة الثنائية اللغوية في لبنان، ولمزيد من التفاصيل في ما يتعلّق بهذه المسألة انظر: Abou Sélim , **Le bilinguisme arabe-français au Liban.**

٢ ـ اللغة الفرنسية في لبنان

٢ ـ ١ ـ الوجود الفرنكوفوني

إن فكرة الفرنكوفونية قد طرحها بعض رؤساء الدول الإفريقية الناطقة جزئيًّا باللغة الفرنسية (ليوبولد سنغور، الحبيب بورقيبه. . .) سنة ١٩٦٤. وقد أيّدت فرنسا هذه الفكرة عبر إنشاء اللجنة العليا للدفاع عن انتشار اللغة الفرنسية سنة ١٩٦٦. وفي سنة ١٩٧٠ عززت هذه الفكرة بإنشاء «وكالة التعاون الثقافي والتقني» والتي ضمت خمساً وعشرين دولة ناطقة جزئيًّا أو كليًّا باللغة الفرنسية.

يشمل مفهوم الفرنكوفونية عدة حالات لغوية متباينة هي:

أ ـ الحالات اللغوية حيث يكون للغة الفرنسية الأكثرية المطلقة، كما في فرنسا.

ب ـ الحالات اللغوية حيث تكون اللغة الفرنسية إحدى اللغات الرسمية، كما في بلجيكا وكندا وسويسرا واللكسمبورغ ومدغشقر.

ج ـ الحالات اللغوية حيث تكون اللغة الفرنسية اللغة الرسمية الوحيدة، ولكنها مع ذلك تتعايش مع لغات يتكلّمها الشعب، كما في السنغال والتشاد وتوغو والغابون وشاطىء العاج.

د ـ الحالات اللغوية حيث تكون لغة البلد القومية هي اللغة الرسمية، ولكن مع ذلك يستمر تعليم جزء من المواد المدرسية والجامعية باللغة الفرنسية، كما في المغرب والجزائر وتونس ولبنان.

وتحدد المعاجم الفرنسية مفهوم الفرنكوفونية على النحو التالي:
١ ـ المجموعة البشرية المكوّنة من البلدان التي تتكلّم الفرنسية[١٥].
٢ ـ حيث تستعمل اللغة الفرنسية[١٦].
٣ ـ التي تتكلّم عادةً الفرنسية[١٧].

فالبلدان الناطقة باللغة الفرنسية (Francophones) هي في هذا المعنى البلدان التي يتكلّم سكانها عادة اللغة الفرنسية.

---

(١٥) **Dictionnaire Larousse.**
(١٦) **Encyclopédie Quillet.**
(١٧) **Dictionnaire le Robert.**

إنّ السؤال الذي يطرح نفسه علينا هنا هو التالي: من يتكلّم اللغة الفرنسية في لبنان؟

نجد الجواب على هذا السؤال في الاستقصاء الذي أجرته الإدارة العامة للإحصاء سنة ١٩٧٠، والذي يظهر أن ٥٠,٦٪ من السكان اللبنانيين لا يعرفون سوى اللغة العربية. من جهة أخرى وعلى المستوى المدرسي، ووفق استقصاء أجراه المركز التربوي للبحوث والإنماء سنة ١٩٧٤، يتبين لنا أنّ ٨٧٪ من التلاميذ يتعلّمون اللغة الفرنسية كلغة ثانية و١٣٪ منهم اللغة الإنكليزية(١٨).

بالإمكان الملاحظة بوضوح أنّ أقل من نصف السكان في لبنان يتكلّمون اللغة الفرنسية.

من ناحية أخرى تنافس اللغة الإنكليزية اللغة الفرنسية في لبنان. وبالإمكان الملاحظة بسهولة أنّ اللغة الفرنسية تخسر حاليًا مقابل الإنكليزية التي تتقدم بسرعة في هذا المجال، ويزداد تعليمها. وتجدر الإشارة، هنا، إلى أنّ هذه الظاهرة ليست ظاهرة خاصة بلبنان. ففي كل بلدان العالم يتمّ إدخال اللغة الإنكليزية كلغة للتكنولوجيا والتجارة ـ وذلك طبعاً بالاستناد إلى التغلغل الاقتصادي الأميركي. وتُعلمنا السوسيو ـ ألسنية أن اتّصال اللغات فيما بينها يرافقه على العموم تنافسٌ تكون الغلبة فيه في أكثر الأحوال إلى اللغة التي تمتلك السلطة الحالية، إن في مجال السياسة أم التجارة أم الثقافة أم العلوم والتكنولوجيا. وما من أحد حاليًا يرفض الإقرار بالتفوق الأميركي الذي هو الآن في أوجه. ولا يترك نفوذ اللغة الإنكليزية مجالات كثيرة لأية لغة من اللغات الأخرى، نظراً إلى أنّ غالبية المنشورات العلمية والتقنية إنما تُكتب باللغة الإنكليزية. وفي هذا الإطار، من المحتمل أن تبقى اللغة الإنكليزية «اللغة الحرة» (Lingua Franca) لعشرات السنين.

في مقابل هذا التفوّق الساحق للغة الإنكليزية يجدر لفت الانتباه إلى وجود حافز نفسي قوي عند اللبنانيين المتعلّمين للحفاظ على اللغة الفرنسية في النظام المدرسي اللبناني(١٩). وهذا الحافز النفسي قوي بالتأكيد لكي يتيح، برأينا، للغة

---

(١٨) انظر: Marcelle Khorassandijian, «Quel avenir au Liban pour les langues étrangères», **Le Commerce du Levant,** 12, décembre, 1991, pp. 55 - 59.

(١٩) Abdallah Naaman, **Le français au Liban: Essai Sociolinguistique**, pp. 252 sv.

الفرنسية أن تستمر في لبنان تجاه تفوّق اللغة الإنكليزية[٢٠].

٢ - ٢ - تعليم اللغة الفرنسية

منذ انتهاء الحرب العالمية الثانية وبعد انحسار الاستعمار، تُظهر غالبية البلدان اهتماماً بالغاً بالتعليم باللغة الثانية وبالتربية الثنائية اللغة، إلى درجة أنه أصبح بإمكاننا التكلّم على حركة نشِطة لصالح التربية الثنائية اللغة. ففي الواقع هنالك قلة من البلدان لا نلاحظ فيها وجود ثنائية لغوية تربوية.

وفي لبنان يتبين لنا أنّ الصراع بين إرادة تأمين التعليم باللغة العربية وبين الرغبة في التوصّل إلى مستوى تقني وعلمي عالٍ من خلال تعلُّم لغة ثانية واعتماد نظام تعليمي غربي، لا يزال قائماً منذ أيّام الانتداب بل قبل ذلك، منذ أن ابتدأت الإرساليات الأجنبية بالمجيء إلى لبنان. وهذا ما يفسّر تأخّر - لا بل توقّف عملية التعريب في المجالات العلمية والتقنية، وتعذر التوصّل بالتالي إلى استقلال لغويٍّ تامٍّ بالنسبة للغة الأجنبية، بحيث لا يبقى أمامنا سوى الإبقاء على هذه التسوية المؤقّتة التي أدّت إلى هذا النوع من الثنائية اللغوية المدرسية، حيث يتمّ استخدام اللغتين، الأم والأجنبية، لتحقيق أهداف تربوية معيّنة. فبعض المواضيع يتمّ تدريسه باللغة الأم والبعض الآخر باللغة الأجنبية. ولما كانت أهمّية كل لغة مرتبطةً بمجالات استعمالها، تبقى للغة الأجنبية أهمية بالغة، وذلك لأنها تشكّل على نحوٍ أساسي أداة التعليم العلمي والتقني.

ولأن التخصيص الوظيفي للغتين العربية والأجنبية متباين، فإنّ هاتين اللغتين تتوجدان في حالة ثابتة غير تنازعية. إذ إنّ الخدمات التي تقدّمها اللغة العربية هي غير الخدمات التي تقدّمها اللغة الأجنبية. إلا أنّ الصراع المحتمل بينهما ذو طابع أيديولوجي وسيكو - ألسني وسوسيو - ألسني.

إنّ التوصّل إلى الثنائية اللغوية إنما يتمّ في لبنان عن طريق مؤسسات التعليم. بكلام آخر يتعامل اللبناني مع اللغة الأجنبية في إطار المدرسة، حيث يتمّ تدريسها أولاً كمادة أو موضوع دراسة، وبعد ذلك تُستعمل كأداة تدريس. وتُدرّس اللغة الفرنسية كمادة في ابتداء الدراسة المدرسية، وبعدها يتمّ الانتقال بسرعة إلى استعمالها، بالإضافة إلى اللغة العربية، كأداة تدريس في بعض المجالات التعليمية.

---

(٢٠) نشير هنا إلى أنّ الضغط السوسيو - ألسني في المجالين المدرسي والثقافي هو في أكثريته لصالح اللغة الفرنسية، في حين أنّ هذا الضغط في المجالين المادي والاقتصادي هو لصالح اللغة الإنكليزية.

واضح أنّ التلميذ يتعامل مع اللغة الأجنبية حين تُستعمل كأداة تدريس أكثر مما يتعامل معها فيما لو كانت تدرَّس فقط كموضوع أو كمادة دراسية[٢١]. فاللغة الأجنبية، والحالة هذه، لا تزال تحتلّ مكاناً مرموقاً في التعليم الثانوي والجامعي. وكون التعليم يتمّ في جزءٍ كبيرٍ منه عبر الاستعانة باللغة الأجنبية، يزيد بالتالي من انتشار اللغة الفرنسية التي يبقى تعلّمها وإتقانها ضروريًّا بقدر ما يكون اختصاص الطالب تقنيًّا أو علميًّا.

يبقى أن نشير إلى أن غالبية المدرِّسين يقدّمون باللهجة العربية الشرح اللازم لدروسهم التي يعطونها باللغة الثانية، مما يخفّف بالتالي، من ساعات التعامل مع اللغة الفرنسية في الصف[٢٢].

٢ ـ ٣ ـ استعمال اللغة الفرنسية

لا يمكن إتمام الثنائية اللغوية بالتأكيد في صف اللغة. فحين تمارَس اللغة الثانية في الصف فقط ولا تؤدّي بالتالي أيَّ دور أساسي في حياة الأفراد في المجتمع أو في نشاطات التلاميذ خارج المدرسة، لا يمكن القول بتاتاً بوجود ثنائية لغوية. وفي مطلق الأحوال نجد صعوبةً في أن نعتبر بشكل مسبق أنّ التلميذ اللبناني الذي درس اللغة الفرنسية في المدرسة خلال عشر سنوات هو ثنائي اللغة. فلكي يعتبر حقًّا ثنائي اللغة لا بد له من أن يستعمل اللغة الفرنسية في مختلف ظروف التواصل الكلامي.

يرتبط استعمال اللغة الفرنسية في لبنان برأينا، ارتباطاً وثيقاً بتعلُّمها. فاللغة الفرنسية تُستعمل في أغلب الأحيان حين يكون موضوع المحادثة موضوعاً علميًّا أو تقنيًّا. فالمهندس على سبيل المثال، أو الطبيب، أو أيُّ رجل علم آخر، وقد تلقّى علومه باللغة الفرنسية، يشعر أنه من الصعب عليه أن يشرح مسألة مهنيّة بلغته التي يستعملها كل يوم. كما أنّ الممثّل التجاري لصنفٍ معيَّن من البضاعة الأجنبية يطعّم كلامه بتعابير متعددة باللغة الثانية حين يروِّج لبضاعته.

لا بد لنا لدراسة استعمال اللغة الفرنسية في لبنان، من أن نعلم متى وأين ومع من وبأية نسبة يستعمل اللبناني اللغة الفرنسية. وبغياب الاستقصاءات والدراسات المفصَّلة التي تتطرق إلى استعمال اللغة الفرنسية في لبنان نجد أنفسنا عاجزين عن

---

(٢١) W.F. Mackey, **Bilinguisme et contact des langues**, pp. 252 sv.

(٢٢) نلاحظ المنهجية نفسها عند بعض أساتذة المواد التعليمية المدرَّسة باللغة العربية. في الواقع، يقدِّم هؤلاء شرحهم باللهجة المحكية وذلك بالرغم من الخطر الرسمي في ما يتعلق باستعمال اللهجة المحكية في الصف.

الإجابة على هذه الأسئلة. فضلاً عن ذلك نرى أنه من الضروري، في هذا المجال، القيام بدراسات متعمقة على بعدين مميَّزين يندرجان في مختلف مجالات استعمال اللغة الثانية: بعد بنياني يتحدد بالتداخل بين اللغتين (اللغة الأم واللغة الثانية)، وبعد وظيفي يعالج السلوك اللغوي الاجتماعي والنفسي لثنائيّ اللغة. وبإمكان السلوك اللغوي أن يتغيّر بالنسبة للبيئة الاجتماعية والمستمع والسياق اللغوي والمكان الذي تُستعمل فيه اللغة الثانية والوظيفة التي يشغلها المتكلّم.

إنّ هذا النمط من الدراسات المفصّلة يبيّن لنا حجم استعمال اللغة، الفرنسية، ويعلمنا في الحقيقة إلى أي مدى في لبنان:

أ ـ نتكلّم اللغة الفرنسية (المدرسة، البيئة الاجتماعية، السياق، المستمِعون، مواضيع المحادثة، مكان العمل، . .)

ب ـ نستمع إلى اللغة الفرنسية (دروس، راديو، تلفزيون، مسرح، سينما، محاضرات، تسجيلات، . . .)

ج ـ نقرأ باللغة الفرنسية (روايات، مجلات، صحف، دوريات، . . .)

د ـ نكتب باللغة الفرنسية (تقارير، مقالات، مؤلَّفات، مذكّرات، مراسلات شخصية، مراسلات عمل، . . .)

هـ ـ نختار اللغة الفرنسية كلغة ثانية (وظيفة اللغة الفرنسية، الانجذاب نحوها، الفرز الاقتصادي والمهني، طبيعة التعامل معها ودرجته، ردّات فعل البيئة، الموقف منها، العوامل الأيديولوجية، . . .)

و ـ نعمل في سبيل الإبقاء على وضع اللغة الفرنسية في لبنان (وهم الثنائية اللغوية ودرجتها، معرفة اللغة الثانية، التشجيع لتعلّمها، المواد التربوية والتعليمية، البرامج المنظورة، . . .)

إنّ عدد هذه المُعْطَيات وأهمّيتها ناجمان عن أنّ الثنائية اللغوية مسألة معقّدة. ومن خلال القيام بهذا النمط من الدراسات الألسنية والسوسيو ـ ألسنية والسيكو ـ ألسنية، نتوصّل إلى إدراكٍ أفضل لهذه المسألة، بحيث يصبح بإمكاننا تطبيق تربية ملائمة بشكل فعّال للثنائية اللغوية في لبنان التي تبقى مفيدة، وإن نظريًّا، في ظل الوضع التربوي القائم حاليًّا.

هذا ونكتفي هنا بعرض بعض التأملات والأفكار ذات الطابع الألسني والسوسيو

ـ ألسني والسيكو ـ ألسني والتربوي.

٣ ـ تأمّلات حول الثنائية اللغوية

٣ ـ ١ ـ تأمّلات ألسنية

هل بمقدور الثنائية اللغوية في لبنان، والناجمة عن استعمال اللغة الأجنبية كأداة ووسيلة تعليم، أن يكون لها تأثير على اللغة العربية؟ وهل إن إتقان اللغة الأجنبية بالسرعة نفسها وبالمستوى نفسه الذي يتم فيه إتقان اللغة العربية تنجم عنه آثار وانعكاسات على بنية اللغة القومية؟

قبل الإجابة على هذين السؤالين، قد يكون من المفيد الإشارة إلى أنّ اللغة العربية الفصحى هي لغة المتعلِّمين المكتوبة والمَحكيّة في ظروف محدّدة، وهي اللغة المشتركة في العالم العربي. غير أنّ الانتقال عند الطفل من الكفاية اللغوية في اللهجة المحكية المكتسبة بشكل طبيعي في البيئة، إلى الكفاية اللغوية في اللغة العربية الفصحى، إنما يتمّ في المدرسة وعبر عملية تدريس ملحوظة، تبدأ مع بدء الدراسة المدرسية. ينجم عن ذلك، بطبيعة الحال، أنّ معرفة اللغة العربية الفصحى وإتقانها، يتفاوتان بين فرد وآخر، وذلك بحسب ثقافة كل فرد وإلمامه اللغوي. مع ذلك تبقى اللغة الفصحى لغة الثقافة العربية حيث الشكل المكتوب مسيطر بالتأكيد، في حين هي محكية في مختلف النشاطات الثقافية وفي الخطابات وفي التعليم. وهي تتعايش، في أغلب الأحيان، مع اللهجة المحكية في المسرح وفي برامج الراديو والتلفزيون. وفي مطلق الأحوال تبقى اللغة العربية الفصحى اللغة القومية المشتركة الموحّدة للعالم العربي. وهذا الوضع اللغوي للغة العربية هو ما نسمّيه عموماً بالازدواجية اللغوية (Diglossie) (٢٣).

نعود، الآن، إلى تحليل تأثير اللغة الأجنبية على اللغة العربية الفصحى. وينبغي الإشارة في هذا المجال إلى أنه حين تكون لغتان على اتصال في إطار الثنائية

---

(٢٣) يحدِّد Ferguson في مقاله «Diglossia» الازدواجية اللغوية على النحو التالي: الازدواجية اللغوية حالة لغوية ثابتة نسبيًّا، توجد ضمنها لغة مشتركة متباينة ومعقَّدة (قواعدها عادة أكثر تعقيداً)، تحمل مجموعة ضخمة من النصوص الأدبية وصلت إلينا من عهود سابقة أو من مجتمع لغوي غريب، تدرَّس بشكل موسَّع بواسطة تعليم شكلي، وتستعمل لكتابة النصوص وللخطابات الشكلية، ولكن لا تستعملها أبداً أية مجموعة من المجتمع في مجال التخاطب العادي.

اللغوية، فإننا نعني بكلمة تداخل (Interference) استعمال عناصر لغوية عائدة إلى لغة من اللغتين حين نتكلم اللغة الأخرى، أو نكتب بها.

أما حين يندمج عنصر من عناصر التداخل بشكل منظم في تنظيم اللغة الأخرى وفي كلام غالبية الأشخاص الثنائيّـي اللغة، فإن هذا العنصر يشكّل حينئذٍ ما نسمّيه، عادةً بالاقتراض اللغوي (Emprunt). ويحصل اقتراضٌ لغويٌّ حين يستعمل الأشخاص الثنائيّو اللغة العناصر اللغوية العائدة إلى لغة معيَّنة كعناصر لغوية تابعة للغة أخرى. ونلاحظ أنّ استعمال هذه الاقتراضات اللغوية يحصل أيضاً، عند الذين يتكلّمون فقط لغةً واحدةً ويجهلون بالتالي، اللغة الأخرى، بل ويجهلون تماماً مصدر هذه الألفاظ الدخيلة المقترضة.

إنّ ظاهرة التداخل تتم في الاتجاهين، أي من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية ومن اللغة العربية إلى اللغة الأجنبية. وما يهمّنا بالذات هو تحليل تأثير اللغة الأجنبية على اللغة العربية. هذا التأثير الذي بمقدوره أن يكون سلبيًّا على ذاتية اللغة العربية وهويتها(٢٤).

ينبغي الإشارة، هنا، إلى أنّ ثنائيِّـي اللغة عندما يكتبون يستعملون عدداً من عناصر التداخل أقل بكثير مما يستعملونه عندما يتكلمون. مما يستتبع أنّ اللغة العربية الفصحى، ومن حيث إنها مستعملة غالباً في شكلها المكتوب كما سبق أن لفتنا الانتباه إلى ذلك، تقاوم، بشكل جيد، عملية اقتراض العناصر اللغوية، من اللغة الأجنبية. في حين أنّ مقاومة اللهجات العربية لهذه العناصر هي في المقابل أقلّ بكثير، وذلك لأنها بشكل أساسي محكيّة(٢٥).

لا تقتصر عملية الاقتراض اللغوي على اقتراض عناصر على مستوى المفردات اللغوية كما يعتقد بعضهم. ففي الحقيقة تتمّ هذه العملية على مختلف مستويات

(٢٤) لقد تناولنا تأثير اللغة الأم على اللغة الفرنسية في لبنان في: Michel Zakaria, **Essai d'une analyse contrastive français - arabe: syntaxe.** وفي: Michel Zakaria, «Analyse contrastive et enseignement du français en milieu arabophone», **Phares Manarat,** 6 - 7, pp. 104 - 120.

(٢٥) تجدر الإشارة إلى أنّ العناصر المقترضة التي دخلت اللهجة المحكية بإمكانها أن تتسرَّب إلى اللغة العربية الفصحى من خلال تأثير اللهجة المحكية على اللغة الفصحى. وهذا التأثير يحصل بطبيعة الحال، بسبب حالة الازدواجية القائمة في إطار التعايش بين اللهجة المحكيّة واللغة الفصحى.

بإمكاننا القول مع ذلك إنه، في هذه الحالة، يتمّ تأثير اللغة الأجنبية في اللغة العربية الفصحى عن طريق اللهجة العربية المحكية. وهذا التأثير يكون بطيئاً برأينا، وينجم عنه اقتراض أقلّ بكثير مما لو كان تأثير اللغة الأجنبية حاصلاً بشكل مباشر في اللغة العربية الفصحى.

اللغة: المستوى الصوتي والمستوى التركيبي والمستوى الدلالي ومستوى المفردات. ومن وجهة النظر هذه، فإن اللغة التي تخضع لعملية اقتراض كثيفة على مختلف المستويات اللغوية تتعرّض هويتها بالذات، للخطر. من هنا، نعلّق أهميةً كبيرةً على ضرورة تحديد تأثير اللغة الأجنبية على اللغة العربية في هذا المجال، وعلى ضرورة العمل في اتجاه التقليص من هذا التأثير، وبخاصة على المستوى الصوتي والتركيبي والدلالي. أما في ما يختص بمستوى المفردات اللغوية، فإننا نعتقد أنّ اللغة العربية قادرة على الصمود في وجه تأثير الاقتراض، وذلك لأنها قادرة على استيعاب الألفاظ المقترَضة بسهولة. زِد على ذلك أنّ اللغة العربية في أمَسّ الحاجة، حاليًّا، إلى اقتراض الألفاظ في إطار عملية التعريب في حقلَي العلم والتكنولوجيا.

٣ ـ ٢ ـ تأملات سوسيو ـ ألسنية

إنّ السؤال الأساسي الذي بالإمكان أن نطرحه هنا هو التالي: هل ممارسة اللغة الأجنبية في لبنان تشكّل خطراً على دور اللغة العربية القومي؟

نعتقد، في ما يتعلق بهذا السؤال، أنّ اللغة العربية غير معرّضة في الواقع لأية مخاطر جدّية في هذا المجال، نظراً إلى أنها تمتلك من الغنى والدربة والمرونة ومتانة الجذور ما يجعلها قادرة على الدفاع عن ذاتها ووجودها. وقد مرّت لغتنا القومية، بالذات خلال تاريخها الطويل، بكل المراحل المطلوبة على العموم لكي تترسخ لغة حضارة. فمن لغة تستعمل للحاجات الأساسية والفولكلورية بالأساس، تحوّلت فيما بعد إلى لغة للشعر ثم إلى لغة للنثر والفكر. ثم تركّزت أخيراً كلغة حضارة تُستعمل، في الواقع، في مختلف المجالات: الدينية والحكومية والإدارية والحقوقية والأدبية والفكرية والتقنية والعلمية...

وبالرغم من شكوك المشكّكين ونُواح النائحين ونحيب المشفقين وانتقادات المنتقدين، فإنّ اللغة العربية لديها، في الواقع، كل الإمكانيات لتأخذ على عاتقها تماماً وكليًّا، كل ظروف التواصل من دون أيّ استثناء، كما كان وضعها أيّام الإمبراطورية العربية الإسلامية. غير أنّ التقصير الذي فرض عليها بسبب التأخّر العلمي والتراجع التقني في العالم العربي، وانتكاس الحضارة العربية، قد منع اللغة العربية من أن تتطور على مستوى المفردات العلمية والتقنية الحديثة والمعاصرة. مما يفسّر، إذا صحّ القول، التخلّي عن اللغة العربية واللجوء إلى اللغة الأجنبية في

المجالات العلمية حيث الغلبة فيها، بطبيعة الحال، للغة الأجنبية، حاليًّا، على اللغة العربية.

وبالمقابل، فإنّ اللغة الفرنسية كانت لغة المستعمر أيّام الانتداب الفرنسي، وتتسبّب حاليًّا باغتراب ثقافي، وهي إحدى أدوات الغزو الثقافي الغربي للثقافة العربية حاليًّا. كما أنها تولّد شعوراً قويًّا لدينا بالانزعاج ناجماً بالذات عن أننا نجد أنفسنا مجبَرين على تعليم أطفالنا بلغة ليست لغتهم.

ولئن كانت اللغة العربية عاجزة حاليًّا في المجال العلمي، فإنه ينبغي علينا أن نجد الأسباب التي أدّت إلى ذلك في المجتمع العربي بالذات، وليس في بنى اللغة القومية. فاللغة العربية قد أظهرت جدارتها بالتأكيد حين حملت في الماضي تراثاً ثقافيًّا وعلميًّا غنيًّا.

وطالما بقيت اللغة العربية عاجزة عن تلبية الحاجات العلمية والتقنية فإنّ اللغة الأجنبية سوف تستمر في الحلول مكانها. وطالما لم يتوافر الأساتذة واللوازم التربوية والجامعات لتعليم المواد العلمية والتقنية باللغة العربية، فإنّ النظام التربوي سوف يبقى يعمل في هذه المجالات بشكل إلزامي باللغة الأجنبية.

لذلك ينبغي، والحالة هذه، أن تُبذل كل الجهود الممكنة والمتوافرة لتأمين التعليم العلمي والتقني باللغة العربية نظراً للأهمية البالغة التي ترتديها هذه المسألة. فاللغة العربية موضوعة، حاليًّا، أمام ضرورة تحمّل مسؤولياتها في مجال تربوي هي معزولة عنه، نظراً إلى عدم توافر المفردات الملائمة، ولقلّة المادة التربوية في هذا المجال.

إنّ الوقوف إلى جانب التعريب التام والشامل لا يعني أبداً الرغبة في الاستغناء الكامل عن اللغات ذات الانتشار الواسع. فبرأينا، يتوجّب على نظامنا التربوي أن يؤمّن إتقان لغة ثانية (بل لغة ثالثة) هي ضرورية لتطوير الأبحاث العلمية. ذلك أنّ ما بإمكاننا أن نتعلّمه في ثقافة ما، قد يكون أحياناً أفضل وأكثر فعالية مما بإمكاننا أن نتعلّمه في ثقافة أخرى. ومهما بلغت أهمّية اللغة الثانية، فبالإمكان التوصّل إلى إتقانها من دون أن يتم استعمالها، كما هو الحال الآن، كأداة تعليم. يكفي أن نعلّم اللغة الثانية كمادة لكي نتقنها أتمّ الإتقان، شرط أن نعتمد في مجال تدريس اللغة الثانية منهجيةً علميةً فعّالةً وملائمة.

إنّ وضع اللغة العربية واللغة الثانية، في لبنان كما في بقية البلدان العربية،

مسألة تندرج في مجال السوسيو ـ ألسنية التطبيقية. وتعود مسألة القرار فيها إلى سياسة التخطيط اللغوي التي تقع مسؤولية إعدادها وتنفيذها على حكومات الدول العربية مجتمعة. فالمجامع اللغوية ومكاتب التعريب وبنوك المصطلحات والكلمات، ومشاريع الترجمة الآلية القائمة في العالم العربي، بإمكانها أن تساعد الحكومات وأن تدعمها في مساعيها لوضع سياسة لغوية قومية. إنما المسؤولية في كل تخطيط لغوي ترتدّ إلى الحكومات. من هنا ضرورة توحيد الجهود على المستوى العربي، وإيجاد لجان لغوية عليا تابعة للحكومات العربية، تعمل معاً في إطار الجامعة العربية.

٣ ـ ٣ ـ تأملات سيكو ـ ألسنية

هل بمقدور الإنسان أن يمتلك عدة لغات أمّ له وأن يستبطن في ذهنه بشكل متعادل، أنماطاً مختلفةً في ربط الأفكار بعضها ببعض، وفي تفهُّم المصطلحات، من دون أن يلحق ذلك ضرراً بشخصيته؟

قبل الإجابة على هذا السؤال، لا بد من التذكير بأن متكلّم اللغة ليس بمقدوره امتلاك سوى كفاية لغوية واحدة، هي الكفاية اللغوية في لغة المجتمع الذي ترعرع فيه، والتي اكتسبها في طفولته وخلال مرحلة الاكتساب الطبيعي للغة، أي الكفاية اللغوية في لغته الأم.

إنّ اللغة الأم التي هي بالنسبة إلى الفرد الوسيلة الطبيعية للتعبير، تلعب دوراً أساسيًا في تطوُّر شخصيته. واكتساب لغة ثانية بمستوى اكتساب اللغة الأم نفسه، ينجم عنه بالتأكيد مضاعفات لا يمكن الاستهانة بها، في ما يختص بشخصية الفرد، الذي قد يلاقي صعوبات في التعبير بواسطة لغة أخرى عن المعارف التي حصل عليها بواسطة لغته الأم.

واضحٌ أنّ بنية اللغة الثانية تختلف عن بنية اللغة الأم، مما يستلزم، كلما استُعملت اللغة الثانية، إعادة تنظيم المعارف وترتيبها في بنى صوتية وتركيبية و«مفرداتية» ودلالية وتواصلية متمايزة عما هي في اللغة الأم. زِد على ذلك أنّ الأفكار المُصاغة في لغة معيّنة يكون من الصعب التعبير عنها عموماً بلغة أخرى، وبخاصة بالنسبة للفرد المرشح لأن يصبح ثنائيّ اللغة، كما هو حال اللبناني المتعلّم الذي يجد نفسه، منذ نعومة أظفاره، ملزماً بالتعبير باللغة الثانية، وهو لا يزال في سنٍّ لم تكتمل بعدُ فيه قدرته التعبيرية حتى بلغته الأم. فمن المحتمل، والحالة هذه، أن لا يتوصل إلى اكتساب المقدرة على التعبير تعبيراً ذاتيًا ملائمًا. وبمقدورنا القول، أيضاً، إنّ

التعليم حين يتمّ باللغة الأجنبية ينجم عنه اضطراب عاطفي ملحوظ عند التلاميذ.

إنّ الصعوبات التي تعترض التلميذ خلال عملية التعلّم تزداد بالضرورة، إذا كان يجب عليه أن يكتسب المعارف والعلوم بلغة أجنبية لا يتقنها تماماً ولا يستعملها بتاتاً، مما قد يؤدي إلى فشل مدرسي. ولئن كانت اللغة الثانية تنتمي إلى ثقافة مغايرة، كما هو الحال أيضاً في لبنان، فإن صعوبات التعلّم تزداد من منطلق أنّ التلميذ لا يتعامل فقط مع لغة أجنبية، إنما يتعامل أيضاً، مع مصطلحات وبِنىً للتعبير والتفسير جديدة تماماً بالنسبة إليه.

إضافةً إلى هذه السيئات الفكرية العائدة إلى الثنائية اللغوية، لا بد لنا من أن نركّز الاهتمام هنا على سيئات كبرى قد تظهر وتتخذ أهمّية بالغة برأينا، ونعني بها تأثيرات الثنائية اللغوية على الهوية القومية وكذلك على السلوك القومي عند الثنائي اللغة.

إنّ إتقان لغة أجنبية يولِّد في الواقع وعلى نطاق واسع، إرادة قوية في الاندماج والاتحاد مع الشعب الذي يتكلمها. فالشخص الثنائي اللغة يحاول أن يتبنى السلوك الخاص بأعضاء المجتمع الذي يتكلّم اللغة الثانية بهدف تحسين معرفته بهذه اللغة. فتتحول الدافعية (أي الحافز أو المثير الداخلي لتعلّم اللغة الأجنبية) عنده من دافعية وسيليّة تتّسم بالرغبة في اتخاذ اللغة الثانية كوسيلة لتحقيق أهداف محدّدة ـ مثل تحسين الوضع الدراسي أو الوظيفي، أو قراءة المواد العلمية التقنية والتخصُّصية، أو إنجاز الترجمات ـ إلى دافعية اندماجية. وتجدر الإشارة، هنا، إلى أنّ الدافعية الاندماجية تمتاز بالرغبة بالاندماج في مجتمع اللغة الثانية، والشعور بالانتماء إليه، وبتبنّي النماذج الفكرية للأشخاص الذين يتكلمون هذه اللغة.

هكذا يصير بإمكان الثنائية اللغوية أن تتحول، عند الفرد الذي تكون دافعيّته نحو تعلُّم اللغة الثانية دافعيّة اندماجية، إلى ثنائية ثقافية. وتتميز الثنائية الثقافية باكتساب الفرد ثقافة أخرى، أي اكتساب معرفة معيّنة وطريقة تفكير وسلوك معيّنة، زيادة على ثقافته. وتشتمل هذه المعرفة على تنظيم لغويٍّ وبِنىً دلالية وتفسيرية وتعبيرية. زِد على ذلك أنّ هذه المعرفة تشتمل أيضاً على قواعد اجتماعية محدَّدة. وباعتقادنا أنّ الانتقال من مرحلة تبنّي قواعد اجتماعية إلى مرحلة تبنّي مفاهيم إنسانية وأيديولوجية وسياسية، عملية سهل تحقيقها، وبخاصة عندما يكون نفوذ الثقافة الأخرى أكثر جاذبية، نظراً إلى حيوية الحضارة الغربية وتفوُّقها الاقتصادي والسياسي.

إنّ الرغبة في التشبُّه بأفراد مجتمع اللغة الأجنبية يرافقها، أحياناً، شعور عند

الثنائي اللغة بالتخلي عن الانتماء إلى مجتمعه الأساسي. وذلك من دون أن يصبح لديه بالمقابل شعور بالانتماء الكامل إلى مجتمع الآخر مما يتسبب بالاغتراب وبتقهقر القيم التقليدية الخاصة بمجتمعه. فالثنائي اللغة الذي يكون قد تخلّى عن جذوره الثقافية، والذي ليس بإمكانه أن يندمج بسهولة بالثقافة الأخرى، محكوم عليه هكذا بأن يبقى هامشيًّا.

غير أنّ سيئات الثنائية اللغوية هذه لا ينبغي أن تجعلنا ننسى أنّ الثنائية اللغوية بمقدورها أن تشكّل لنا منافع حقيقية. وذلك لأنها تقدّم معارف أوسع، وتحسّن شخصية الفرد، بفضل التعرّف على مجتمعات أخرى، ولا سيما أننا بحاجة ماسّة حاليًّا إلى اللغة الثانية لولوج المجالات العلمية والتقنية بواسطتها. كما أنّ هذه السيئات لا يجب أن تجعلنا ننسى دور لبنان في السعي الدائم إلى تحقيق التعاون والتفاهم بين الشعوب وفي العمل كصلة بين الغرب والعالم العربي. هذا الدور الذي ينبغي، في رأينا، الإبقاء عليه مع المحافظة، بطبيعة الحال، على القيم العربية.

٣ ـ ٤ ـ تأملات تربوية

سبق أن أشرنا إلى أنّ الثنائية اللغوية في لبنان هي ثنائية لغوية مدرسية وطنية تتسم باستعمال اللغة الثانية بشكل أساسي للتعليم العلمي والتقني، وللتعليم الجامعي في بعض الفروع. من هنا أهمية السياسة التربوية ومنهجية تعليم اللغة الثانية اللذين ينبغي أن يأخذا بعين الاعتبار، بشكل أساسي، المسائل الألسنية والسوسيو ـ ألسنية والسيكو ـ ألسنية الخاصة بظاهرة الثنائية اللغوية، والتي لا يمكن تحديدها إلا بالاستناد إلى الأبحاث التجريبية التي ينبغي أن يقوم بها الاختصاصيون والألسنيُّون. ونكتفي، هنا، بوضع الاقتراحات التربوية المتعلقة بهذه المسألة.

إنّ ما يتوجب على المدرسة أن تقوم به هو، بطبيعة الحال، تنمية القدرة على التعبير عند الطفل إلى حدّها الأقصى والتي ينبغي أن تتمّ برأينا، باللغة العربية أوّلاً. وبعكس ما يدّعيه البعض، فإن إدخال اللغة الثانية في مستوى مماثل لمستوى اللغة العربية، أي في بدء الدراسة المدرسية، ليس مستحَبًّا، وينجم عنه سيئات لا يمكن إهمالها على اللغة العربية، نظراً إلى الصعوبات الأساسية الملازمة لتعلُّم هذه اللغة (كتابة لا تأخذ بعين الاعتبار المصوّتات وحركات الإعراب، وبخاصة تعليم اللغة العربية وِفق منهجية تقليدية). من جهة أخرى يخفّف التعليم باللغة العربية في بدء الدراسة المدرسية من تأثير الصدمة النفسية الناجمة عن الانتقال من البيت إلى المدرسة، كما يقوّي الشعور بالانتماء إلى مجتمع اللغة الأم.

فمن وجهة اقتناعنا بأن البرنامج المدرسي الرسمي يجب أن يتجه، في النهاية، باتجاه تعميق الثقافة الوطنية، نعتقد بأنه ينبغي على الطفل أن يبدأ دراسته المدرسية باللغة العربية كوسيلة أو كأداة وحيدة للتعليم. ويجب أن يتعلّم القراءة والكتابة باللغة العربية مما يحضّره لتلقّي تعليمٍ تمهيدي (تعبير، حساب، علوم ابتدائية، جغرافيا، . . .) باللغة القومية.

ولا ينبغي أن يتمّ إدخال اللغة الثانية كمادة أو موضوع تعليم في النظام المدرسي قبل السنة الثالثة الابتدائية، ومن الأفضل البدء بتدريسها بشكلها المَحكي، ومن ثَمّ وبعد سنتين على الأقل، تدرَّس بشكلها المكتوب.

خلال السنوات الأولى هذه، يجب أن تبقى اللغة العربية أداة التعليم الوحيدة. ولا يجب أن تُستعمل اللغة الثانية كأداة تعليم إلى جانب اللغة العربية قبل المرحلة التكميلية (بل ليس قبل المرحلة الثانوية)، كما أنه ينبغي زيادة عدد الساعات المخصَّصة لتعليم اللغة الفرنسية كمادة إذا اقتضى الأمر ذلك، على نحوٍ تدريجي. وفي كل الأحوال لا يجب أن يتمّ اللجوء إلى اللغة الثانية كأداة تعليم قبل أن يتمّ التأكّد من أنّ التلميذ قد أتقن اللغة العربية. وأفضل حلّ بالنسبة لهذه المسألة هو إنجاز التعليم بواسطة اللغة العربية حتى أعلى المستويات قدر الإمكان(٢٦).

إنّ البرهان الذي يتقدّم به بعضهم لتبرير تعليم اللغة الثانية منذ بدء الدراسة المدرسية والذي يستند على أنّ الطفل قادر على تعلّم لغتين عبر المجهود نفسه الذي يقوم به في إطار تعلّم لغة واحدة، هو برهان صحيح على المستوى الفزيولوجي. غير أنّ ذهن الطفل، في الواقع، يبدو مهيَّئاً لتعلّم اللغات حتى السنة التاسعة من عمره. وبعد هذا العمر تبدأ المقدرة على تعلّم اللغات بالتناقص(٢٧). فالعمر الذهبي لتعلّم

---

(٢٦) إنّ ابن خلدون قد لاحظ بوضوح، خطر تعليم العلوم بلغة أجنبية هي غير لغة المتعلّم الأم حين يقول:

«والأعجمي المتعلّم للعلم في الملّة الإسلامية يأخذ العلم بغير لسانه الذي سبق إليه ومن غير خطّه الذي يعرف ملكته. فلهذا يكون له ذلك حجاباً كما قلناه» (المقدمة، ص. ١٠٥٤ ـ ١٠٥٥).

إنّ ابن خلدون يولي مسألة لغة التعليم عناية بالغة، ويشير إلى أنّ لغة التعليم تكون عائقاً أساسيًّا بالنسبة إلى المتعلّم، ويشير إلى ذلك بقوله:

«حتى أن طالب العلم من أهل هذه الألسن (البربري والفارسي والرومي والإفرنجي) إذا طلبه بين أهل اللسان العربي ومن كتبهم جاء مقصّراً في معارفه عن الغاية والتحصيل. وما أتى إلا من قبل اللسان» (المقدمة، ص ١٠٩٧).

(٢٧) يلاحظ Petar Gubcrna في مقالته: «l'apprentissage d'une langue seconde: rôle de l'âge et du milieu», **Langue et Société**, p 7. أنه «في ظروف بيئية مماثلة، يحتفظ الطفل في السابعة من عمره =

اللغات يمتدّ إذاً حتى السنة التاسعة من عمر الطفل، مما يترك لنا الوقت الكافي للاستفادة من قدرة الطفل على اكتساب اللغات في مجال تعليم اللغة الثانية، ومن دون أن يستدعي ذلك تعليم اللغة الثانية على مستوى تعليم اللغة الأم نفسها وفي الظروف ذاتها، مما قد يتسبب بحصول السيئات التي سبق أن أشرنا إليها.

مما لا شكّ فيه أنّ ما نقترحه من تأخير إدخال تعليم اللغة الثانية بضع سنين، بالإمكان التعويض عنه بسهولة من خلال اعتماد منهجية ملائمة لتعليم اللغة الثانية، وبتطوير الحاجات الكلامية عند التلميذ بهدف إكسابه كفاية تواصلية في اللغة الثانية، أقرب ما تكون إلى كفاية متكلِّم اللغة الثانية الأصلي.

في نهاية فصلنا هذا، نقترح إتمام دراسات لاحقة تتناول ظاهرة الثنائية اللغوية المدرسية المعمول بها في لبنان، والقضايا الألسنية والسوسيو ـ ألسنية والسيكو ـ ألسنية المتعلقة بها. وهذه الدراسات ينبغي أن تُستغَلّ في مجال التخطيط اللغوي في العالم العربي.

= بنفس إمكانيات الاكتساب اللغوي الذي عند الطفل الأصغر منه، وذلك حتى السنة التاسعة أو العاشرة من عمره، ولكن في بعض الأحيان يجب إسماعه المزيد من الأنموذج الكلامي».

على العموم، بإمكاننا القول إنه في مجال اكتساب اللغة الثانية يتفوّق الطفل في مستوى الأحداث في حين أنّ الراشد يتفوّق في مستوى الدلالات.

القسم الثاني

قضايا سيكو - ألسنية

الفصل الثالث

العقل واللغة في النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية

تجدر الإشارة في بدء كلامنا على العقل واللغة في النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية، إلى أنّ هذه النظرية لم تحصر اهتمامها، بشكل مركّز، بدراسة علاقة اللغة بالعقل. إلا أنّ المنحى العقلاني الذي اتخذته في دراسة مسائل اللغة واكتسابها، ونظرتها إلى اللغة من حيث إنها مكوّن من مكوّنات المعرفة الإنسانية، جعلا من هذه النظرية، برأينا، النظرية العقلانية الأكثر تماسكاً في مجال تحليل اللغة الإنسانية.

تعالج النظرية التوليدية والتحويلية اللغة من منطلق أنها مكوّن من مكونات العقل الإنساني ونتاج عقلي خاص بالإنسان. وتعتبر أنّ قواعد اللغة قائمة بشكل أو بآخر في عقل الإنسان كتنظيم يُخصّص الخصائص الصوتية والتركيبية والدلالية لمجموعة غير متناهية من الجمل المحتملة. وهذه القواعد قائمة بشكل ضمني في الملكة اللسانية (أو الكفاية اللغوية) العائدة إلى متكلِّم اللغة، وهي ممثَّلة بالتالي، في عقول متكلميها. وتحدَّد اللغات بواسطة هذه القواعد الضمنية. ويكون بإمكان متكلمي اللغة التواصل فيما بينهم بمقدار ما تكون اللغات المخصَّصة بهذه القواعد القائمة في عقولهم، متشابهة. وكون اللغة نتاجاً عقليًّا، يستلزم بالذات، الإقرار بوجود بنية فطرية مختصة ولازمة لتكوين اللغات الإنسانية. وذلك لأنه حين يكون بالإمكان من خلال معطيات محدّدة وغير منظّمة، اكتساب تنظيم إدراكي غنيّ ومعقّد في مدّة زمنية قصيرة نسبيًّا، وبشكل منتظم ومتماثل (كما هو الحال بالنسبة إلى اكتساب التنظيم اللغوي من خلال الكلام الذي يسمعه الطفل من حوله)، يكون بالإمكان، في الواقع، افتراض أنّ وراء هذا الاكتساب «جهاز عقلي» خاص ينبغي على الباحث أن يحاول تحديد طبيعته وخصائصه، وتعيين المجال الإدراكي المرتبط

به، والعلاقات القائمة بينه وبين تنظيمات أخرى عائدة إلى البنية العامة للفكر. ويركّز «نوام تشومسكي» مؤسِّس النظرية، على هذه النظرة العقلانية المتطورة إلى اللغة فيقول:

«لا وجود للغة خارج إطار تصوّرها العقلي، ومهما تكن خصائصها. فهي تختص بها عبر المسار العقلي الفطري للجهاز العضوي الذي أوجدها ويوجدها في كل جيل، والذي يوجِد فيها في الوقت نفسه الخصائص المتعلقة بشروط استعمالها. ويبدو لنا أنّ اللغة مفيدة لسبر المسار العقلي واكتشاف نظامه»(١).

من الطبيعي، في ظل هذا التصوّر للغة، أن نفترض وجود علاقة وثيقة بين خصائص العقل الفطرية وبين التنظيم اللغوي. بل لا نستغرب وجود قيود أو ضوابط معرفية يضعها الطفل خلال عملية اكتسابه اللغة، على اللغة، ويضعها كذلك الكبار حين يستعملون اللغة. من هنا بالإمكان القول إنّ دراسة اللغة من هذا المنطلق تساهم مساهمة فعّالة في تحليل المسار العقلي واكتشاف نظامه.

يتبيّن لنا أن المنطلقات الأساسية التي طبعت النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية بطابعها الخاص هي منطلقات عقلانية. ويستند المنحى العقلاني في هذه النظرية، إلى الدراسات المتعمقة التي تناولت قضايا اللغة وعملية اكتسابها ومظاهر أدائها. ويتّفق في ذلك مجدداً مع المذاهب والآراء العقلانية التي من أبرزها في مجال اللغة، مذهب الفيلسوف الفرنسي «ديكارت» وآراء الفيلسوف الألماني «همبولد».

يفترض المنحى العقلاني فعلاً، وجود حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك الكلامي. فكل أداء كلامي إنما يصدر عن معرفة ضمنية بقواعد معينة. فالفعل الكلامي فعل عقلي في المرتبة الأولى، وإن يكن مرتبطاً بصورة متبادلة بالفعل الفيزيائي. إلا أنه فعل مختلف نوعيًّا. إذ لا يمكن اعتبار النشاط اللغوي مقتصراً على النشاط الفيزيائي. فمقدرة التكلّم قائمة، بالذات، على وجود آلية عقلية بالغة التعقيد ضمنها، مما يُتيح لنا القول إنّ اللغة، من هذا المنظور، انعكاس للعقل الإنساني.

والعلاقة بين اللغة والعقل إنما تظهر، بشكل جليّ وواضح، في صلب اهتمامات النظرية التوليدية والتحويلية خلال تناول النظرية لبعض المسائل اللغوية الأساسية. وفي ما يلي نتوقّف عند هذه المسائل.

---

(١) N. Chomsky, **Language and Mind**, p. 135.

١ ـ الإبداعية في اللغة

تركّز النظرية الألسنية التوليدية التحويلية على خاصيّة الإبداعية التي تمتاز بها اللغة الإنسانية عن سائر التنظيمات الاتصالية الحيوانية أو الاصطناعية. فاللغة الإنسانية تقوم أساساً على تنظيم منفتح غير مغلق (التنظيم الاتصالي الحيواني تنظيم مغلق)، من العناصر، وتتجلّى السمة الإبداعية في هذا التنظيم عبر مقدرة المتكلم على إنتاج عدد غير متناهٍ من الجمل، لم يسبق له أن سمعها من قبل وتفهُّمها.

تختص هذه المقدرة بالإنسان وبالذات من حيث هو إنسان، ولذا لا نجدها عند أي كائن آخر. وترتبط هذه المقدرة، بصفة أساسية، بتنظيم قوانين لغوية. والجدير بالذكر أنّ عدد قوانين هذا التنظيم محدود، ومع ذلك يُنتج هذا التنظيم عدداً غير متناهٍ من الجمل. وتتحدد قوانين هذا التنظيم تبعاً لقدرات الإنسان العقلية الذاتية، وفي هذا الصدد يقول «تشومسكي»:

«إن اللغة الإنسانية تتجلّى، عبر مظهر استعمالها الإبداعي، في القدرة الخاصة على التعبير عن أفكار متجددة وعلى تفهُّم تعابير فكرية أيضاً متجددة، وذلك في إطار لغة ـ مؤسسة هي نتاج ثقافي خاضع لقوانين ومبادىء تختص بها جزئيًا، وتعكس جزئيًّا خصائص عامة للفكر»(٢).

في ظل هذا التصوّر بالذات، يمكن اعتبار اللغة نتاجاً وفعل صنع في آن معاً، وعملاً عقليًا يتجدد باستمرار. وما يجب أن نلفت الانتباه إليه، هنا، هو أن الإبداعية في اللغة ظاهرة عادية يمتاز بها المتكلم بصورة طبيعية. ففي الواقع، كل إنسان يتكلم لغة ما، قادر على أن ينتج جملاً متجددة لم يسبق له سماعها من قبل. واستعماله لغته في مختلف المجالات التواصلية هو، في الحقيقة، استعمال إبداعي، ويشير إلى ذلك «تشومسكي» حين يقول:

«فأنا عندما أتكلّم عن الإبداعية لا أقوم بأحكام تقويمية. فالإبداعية تندرج في استعمال اللغة الاستعمال اليومي العادي... وفي رأيي أنّ «ديكارت» كان يفكر بتعريف شبيه بالذي وضعته عندما ميّز بين الإنسان والببغاء»(٣).

لئن بدا من البداهة أن يتكلّم الإنسان باللغة ويستعملها بسهولة في شتى ميادين

(٢) N. Chomsky, **Language and Mind**, p. 19.

(٣) N. Chomsky, **Dialogues avec Mitsou Ronat**, p 92.

التواصل، فإنه من الواضح أنّ استعمال اللغة العادي يتصف في الواقع بالمميزات الإبداعية التالية:

(أ) إن استعمال اللغة في أبسط أشكاله استعمال تجدّدي يتّصف بالابتكار والتجديد من حيث إنه يقوم ببناء الجمل الجديدة والمتنوعة. فكل ما يتلفظ به الإنسان غالباً عند استعماله اللغة هو فعلاً تعابير متجددة تحمل أفكاراً متجددة، ولا يمكن بأي حال من الأحوال اعتباره ترداداً لما سبق أن سمعه.

(ب) لا يخضع استعمال اللغة لأي حافز ملحوظ، بل هو حرّ ومتحرّر من كل المثيرات خارجية كانت أم داخلية. وهذه الميزة، بالذات، هي التي تتيح للإنسان استعمال اللغة كوسيلة تفكير وتعبير. فالفكر وإن كان مجالاً مختلفاً عن اللغة، إلا أنّ الإنسان بحاجة إلى اللغة للتعبير عن الفكر.

(ج) يثبت الاستعمال اللغوي تماسك اللغة وملاءمتها لظروف التكلّم. فاللغة قادرة على أن تحمل الأفكار المتجددة، وتعبّر عن كل ما يحيط بالإنسان، وعن عالم الإنسان الذاتي.

تجدر الإشارة هنا، إلى أن مصدر الإبداعية في اللغة يرتدّ إلى طبيعة اللغة بالذات، فاللغة مجموعة لا متناهية من الجمل، وأن خاصية اللاتناهي هذه تتأتى من وجود أواليات تركيبية متعددة قائمة على مفهوم العنصر العائد[٤]، وعلى تركيب الجمل في ما بينها، كما ترتدّ الإبداعية في اللغة أيضاً إلى ازدواجية التنظيم اللغوي[٥]. فاللغة الإنسانية إبداعية بطبيعتها واستعمالها العادي، بطبيعة الحال، إبداعي.

---

(٤) يسمّى بالعنصر العائد، العنصر الذي يظهر في قاعدة الكتابة على يمين السهم ويساره، فعلى سبيل المثال، الاسم المضاف إليه هو ركن اسمي يعود ويظهر ضمن ركن اسمي مكوّن من المضاف والمضاف إليه في القاعدة التالية:

ركن اسمي ← اسم + ركن اسمي.
(كتاب الرجل) (كتاب) (الرجل)

(٥) ينصّ مفهوم الازدواجية في التنظيم على أنّ اللغة الإنسانية تحتوي على مستويين من حيث البنية، أولاً المستوى التركيبي، ويمكن تحليله من حيث إنه يتضمّن عناصر ذات معنىً تتألّف وتتوافق في ما بينها لتؤلّف الجمل في السياق الكلامي (المورفامات). وثانياً المستوى الصوتي أو الفونولوجي، ويمكن تحليله من حيث إنه يحتوي على وحدات لا تقوم لها أية دلالة، وتُستعمل لتحديد عناصر المستوى الأول (الفونومات).

٢ ـ التمييز بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي

تركّز النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية على تحليل مقدرة المتكلّم على أن ينتج الجمل التي لم يكن قد سمعها من قبل وعلى أن يتفهّمها. ويقوم عمل الألسني في الواقع، على صياغة قواعد اللغة، أي القواعد الكامنة ضمن مقدرة متكلّم اللغة على إنتاج الجمل وتفهّمها. وفي هذا الإطار، تميّز النظرية الألسنية بين ما يسمّى بالكفاية اللغوية (الملكة اللسانية) وبين الأداء الكلامي. فالكفاية اللغوية تحدَّد بأنها المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي هي قائمة في ذهن كل من يتكلّم اللغة، في حين أنّ الأداء الكلامي هو الاستعمال الآني لهذه المعرفة في عملية التكلم. ويقود هذا التمييز إلى اعتبار أن الكفاية اللغوية حقيقة عقلية كامنة وراء الأداء الكلامي الذي ينحرف، في الواقع، بعض الشيء عنها، وذلك لأسباب عائدة إلى ظروف التكلم. . فمتكلم اللغة يلجأ خلال الأداء الكلامي بصورة طبيعية، إلى القواعد الكامنة ضمن كفايته اللغوية، كلّما استعمل اللغة، وفي مختلف ظروف التكلم. وهكذا، فإنه بالإمكان القول إن الكفاية اللغوية هي التي توجِّه عملية الأداء الكلامي.

ينجم عن هذا التمييز بين الكفاية اللغوية أو المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، وبين الأداء الكلامي أو الاستعمال الآني للغة، اعتبار الأداء الكلامي بمنزلة الانعكاس المباشر للكفاية اللغوية. وغنيّ عن الذكر أنّ هذا التصوّر يستند، بصفة أساسية، إلى مفهوم مثالي تلتزم به النظرية لأغراض منهجية. وذلك لأنّ الأداء الكلامي، كما تمكن ملاحظته، لا يخلو عادة من بعض الانحراف عن قوانين اللغة. لذلك فهو لا يعكس الكفاية اللغوية مباشرة ولا بشكل تامّ. فالتماس المثالية بهدف مسايرة مقتضيات البحث، يجعلنا نفترض أنّ الأداء الكلامي هو الانعكاس الحاصل في عملية التكلّم، للكفاية اللغوية. وعندما نقول إنّ الإنسان يستعمل في عملية التكلّم، كفايته اللغوية، فإن كلامنا هذا لا يعني أنه يستعملها بصورة تامة ومتكاملة. وذلك لأنّ الأداء الكلامي، وإن يكن ناجماً عن الكفاية اللغوية، فإنه يشتمل عامة على عدد من المظاهر الخاصة التي لا ترتبط بالتنظيم اللغوي، والتي تعزى إلى عوامل بالغة التشابك وخارجة عن إطار اللغة. وبإمكان المتكلم أن يكتشف هذا الانحراف عن قواعد اللغة في أدائه الكلامي انطلاقاً من معرفته الضمنية بقواعد اللغة، أي بالعودة إلى كفايته اللغوية بالذات.

هنا لا بد لنا من أن نطرح السؤال التالي: ما هي أبعاد هذا التمييز بين الكفاية

اللغوية وبين الأداء الكلامي؟ وهل يقتصر هذا التمييز على التمييز بين المعرفة باللغة وبين استعمال هذه المعرفة في السلوك الكلامي، أم يتعدّاه باتجاه توسيع مجال فهمنا اللغة من حيث هي حقيقة عقلية، من جهة، وباتجاه تطوير دراستنا إياها من حيث هي وسيلة تواصل وأداة تعبير من جهة ثانية؟

إنّ الكفاية اللغوية هي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، وهي بالتالي، بمنزلة ملكة لا شعورية تجسّد الأداء الكلامي ـ أي العملية الآنية التي يقوم بها متكلّم اللغة فيصوغ جمله طبقاً لتنظيم القواعد الضمنية. وعلى الألسني الباحث في هذا المجال أن يدرس هذه الكفاية اللغوية، وأن يتوصّل من ثم إلى معرفة مباشرة بالقواعد الكامنة ضمنها. ففي الواقع، لا يمتلك المتكلّم معرفة واعية ومباشرة بالقواعد التي تخضع لها عملية التكلّم. إنما الكفاية اللغوية هي التي تتيح له أن يلمّ بصورة كافية بنواحي استعمال لغته بحيث لا يقع في الأخطاء. والجدير بالذكر، هنا، أنّ الكفاية اللغوية تعزى إلى منطقة اللاوعي عند الإنسان وتتصف بطابع اللاشعور. فترتدّ اللغة، من هذا المنظور، إلى عملية تحقيق ضمني ولاشعوري لسياق الكلام الذي يعيه متكلّم اللغة بقدر ما ينطق به. في حين يرتدّ الكلام الملحوظ إلى الأداء الكلامي.

من هذا المنطلق العملي نفهم بالذات، القواعد على أنها التنظيم المحرِّك لآلية التكلّم والكامن ضمن الكفاية اللغوية. واحتكاماً إلى هذه الفرضية تكون الكفاية اللغوية بمنزلة امتلاك الآلية اللغوية، بينما يكون الأداء الكلامي حصيلة عمل هذه الآلية، أو بمعنى آخر نتيجة العمل التواصلي في مجمله، أي الكلام الذي يتفوّه به المتكلّم، ويسمعه المستمع فيفسّره. فاللغة في ظل النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية، مسار عقلي ودينامي. إذ إنّ وراء السلوك اللغوي الظاهر الذي يتجلّى ويتمظهر في الأداء الكلامي الملحوظ مباشرةً، يكمن في ذهن الإنسان وضمن الكفاية اللغوية التنظيم المحرِّك والذي يحدّد هذا السلوك ويوجّهه.

إنّ الدراسة الألسنية تولي جلّ اهتمامها إلى دراسة الكفاية اللغوية من حيث هي القدرة المجرّدة على إنتاج الجمل، وتحاول بالتالي، التوصّل إلى وضع القواعد الكامنة فيها. وتكوِّن القواعد التوليدية والتحويلية نظريةً تتناول معارف المتكلم الخاصة في مجال اللغة، وهي ليست بالتالي، فرضيةً تفسّر إجراءات واستكشافات وأواليات مستعملة في إنتاج الجمل، إنما هي نظرية حول معرفة المتكلّم الضمنية في مجال اللغة.

ما تجدر الإشارة إليه هنا، هو أنّ الكفاية اللغوية ينطبع عليها الإنسان منذ طفولته

وخلال مراحل اكتسابه اللغة. فالإنسان الذي يتكلّم لغته يكون قد اكتسب قواعدها، يقول «تشومسكي» في هذا المضمار:

«فمن الواضح جدًّا أنّ للجمل معنىً خاصًّا تحدده القاعدة اللغوية، وأنّ كل من يمتلك لغة معيّنة قد اكتسب في ذاته وبصورة ما، تنظيم قواعد تحدد الشكل الصوتي للجملة ومحتواها الدلالي الخاص. فهذا الإنسان قد طوّر في ذاته ما نسمّيه بالكفاية اللغوية الخاصة»(٦).

٣ ـ الحالات اللغوية والنمو اللغوي

يمرّ نمو الطفل بعدة حالات لغوية قبل أن يصل إلى مرحلة امتلاك اللغة. ويرى أصحاب النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية أنّ الطفل يملك بالفطرة تنظيماً إدراكيًّا يمكن تسميته بالحالة الأولية للعقل. فمن خلال التفاعل مع البيئة المحيطة، وعبر مسار النمو الذاتي، يمرّ العقل بتتابع حالات تتمثل فيها البنى الإدراكية. وفي ما يتعلق باللغة، تحصل تغيّرات سريعة، نسبةً إلى الحالة الأولية خلال المرحلة الباكرة من الطفولة، وبعدها تكتمل حالة عقلية صلبة وثابتة تتعرّض فيما بعد لتغيّرات طفيفة. وبالإمكان اعتبار هذه الحالة الصلبة على أنها حالة نهائية للعقل تتمثّل فيها في نهاية المطاف معرفة الإنسان للغته بطريقة معينة. ويستعرض «تشومسكي» المراحل التي يمر بها الاكتساب اللغوي فيقول:

«لنبدأ بملاحظة أننا ننتمي إلى جنس معيّن، وأنّ بإمكاننا اعتماد فرضية التماثل وغض النظر عن التغيّرات. يمتلك هذا الجنس ما نسمّيه بالحالة الأولية، أي حالة سابقة الخبرة وخاصة بالجنس ومسمّاة بـ «الحالة الصفر». ويُظهر لنا البحث أنه في بعض المجالات الإدراكية الخاصة، (ومن بينها مثلاً مجال اللغة) يمرّ الفرد بسلسلة حالات، ويصل إلى حالة ثابتة تتطوّر قليلاً فيما بعد نسبة لبعض المظاهر الهامشية. وفي ما يتعلق باللغة، فيبدو أنّ هذه الحالة الثابتة تكون في حدود سن الرشد»(٧).

وهنا، لا بد لنا من أن نطرح السؤال التالي: ما هي طبيعة الحالة الأولية، أي ممَّ تتكوّن الطبيعة الإنسانية بالنسبة إلى اللغة؟ والجواب على هذا السؤال هو أنّ

(٦) N. Chomsky, **The Formal Nature of Language**, p. 125.

(٧) تشومسكي في: Piatelli - Palmarini (éd), **Théories du langage, Théories de l'apprentissage: le Débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky**, p. 169.

الحالة الأوّلية خاصة بالجنس الإنساني وسابقة للخبرة. والحالة الأولية هذه ضرورية للتوصّل إلى الحالة الثابتة (امتلاك اللغة). وبالإمكان اعتبار الحالة الأوّلية دالّة تُسقط الخبرة على الحالة الثابتة أو النهائية. وهذه الدالّة التي تميِّز الحالة الأوّلية، بالإمكان تصوّرها كنظرية لاكتساب اللغة الإنسانية، وبالإمكان تبيانها كتنظيم قواعد كامل متوفّر للطفل. وبالتالي، بالإمكان تصوّر الحالة الأولية كتنظيم أواليات عامة للنمو بمقدورها تكوين الحالة النهائية من خلال الخبرة. ويتّضح مما أسلفناه، أنّ الحالة اللغوية الأوّلية تنظيم متفرع من الحالة الإدراكية ذو طابع مختص، وتحتوي على أنماط متعددة من القواعد كالمبادىء التنظيمية التي تحدّد البنى اللغوية والمبادىء العامة للقواعد التحويلية، والمبادىء المختصة التي تحدّد بعض خصائص استعمال اللغة(٨). وبالإمكان التوقّع أنّ بنيةً إدراكية مختصةً مثل الحالة الأوّلية، تكون انعكاساً فعليًّا لبرنامج وراثي. وعلى هذا الأساس تكون المميّزات الضرورية في اللغة متأصّلة في العناصر الوراثية (الجينات).

والمهم هو أن النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية تركّز الاهتمام على وجوب التوصّل إلى دراسة الحالة الأوليّة، يقول «تشومسكي»:

«إنّ دراسة كاملة للحالة المعرفية الأوّلية تقدّم المبادىء الأولية التي تتيح اكتساب هذا التنظيم المتكامل (اللغة)»(٩).

وفي سياق آخر يتطرّق «تشومسكي» إلى مقوّمات هذه الدراسة قائلاً:

«بمقدورنا أن نضع فرضيّات تتعلّق بالمرحلة الأولى وبالمرحلة النهائية، وأن نعمل على تأكيد هذه الفرضيّات أو رفضها أو تحسينها بطرق بحث مألوفة. وبمقدورنا من حيث المبدأ، البحث في التحقيقات الفيزيائية للحالات الأولى وللحالات النهائية، وفي السياق الذي يندرج في تغيّر الحالات الحاصل»(١٠).

فاكتساب اللغة ظاهرة لصيقة بالإنسان بما أنها معطًى لا يقبل الانتزاع. والجدير بالذكر أنّ الأطفال، في كل مرحلة من المراحل التي تمكن ملاحظتها في مسار النمو اللغوي، ينتجون البنى ذاتها في المرحلة ذاتها. وذلك من دون النظر إلى اللغة التي يكتسبونها أو إلى الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها. مما يحثّنا على الاعتقاد أنّ

(٨) نذكر من هذه المبادىء العامة: الارتباط البنياني، وشرط الفاعل المختص والعائد المربوط.

(٩) N. Chomsky, **Essays on Form and Interpretation**, p. 11.

(١٠) N. Chomsky, **Reflexions on Language**, p. 138.

الطفل، في كل مرحلة من مراحل نموّه يتكلّم لغةً خاصةً به تتلاءم مع نموّه ومع لغة محيطه. فهو لا يتكلّم باستعمال جمل الكبار مثلاً، بصورة مختزلة، بل يتكلّم في الواقع لغةً تتلاءم ومراحل نموّه الطبيعي. وقد توصّل باحثون لغويّون يعملون، كلٌّ من جهته، على دراسة لغة الأطفال، إلى نتائج تكاد تكون واحدة، بالرغم من اختلاف اللغات التي يدرسونها، وبالرغم من المسافات الجغرافية التي تفصل بين المجتمعات التي تجري فيها الدراسات. مما يتبيّن أنّ الحالات اللغوية المتلاحقة خلال النمو اللغوي تتمايز في ما بينها، وبالإمكان التعرّف عليها.

قلنا إنّ الحالة اللغوية الأوّلية هي بمنزلة دالّة تسقط الخبرة على الحالة النهائية. والخبرة هنا هي جملة تعرُّضات الطفل للكلام الذي يسمعه في محيطه، أي لمجموعة من الجمل صادرة عن الأداء الكلامي لأفراد محيطه، فهي تنحرف، بالتالي، عن الكفاية اللغوية فتكوّن جملاً منحرفة عن القواعد. مع ذلك يكتسب الطفل الكفاية اللغوية خلال نموّه اللغوي، فالطفل الذي يتفاعل مع مجموعة جمل محدودة جدًّا وغير تامة وغير صحيحة يتوصّل، في الواقع وفي وقت قصير جدًّا، إلى استنباط قواعد لغته، وإلى تطوير معرفةٍ معقّدة جدًّا لا يمكن استنباطها فقط من معطيات الخبرة. فهو ينمّي معرفة غنيّة من خلال معطيات محدودة جدًّا. ولا يتمّ له ذلك ما لم تكن لديه الحالة اللغوية الأوّلية أو البنية الأساسية الوراثية، ويقول «تشومسكي» في هذا الصدد:

«لا توجد اليوم مبرّرات للأخذ بعين الجدّية موقفاً فكريًّا يعزو تحقيق إنجاز إنساني بالغ التعقيد (اكتساب اللغة) إلى خبرة أشهر أو سنين، بدل ردّه إلى ملايين السنين من النمو، أو إلى مبادىء تنظيمية عصبية راسخة في القانون الفيزيائي، والتي تشير في نهاية المطاف إلى أنّ الإنسان هو فريد في نوعه نسبة إلى الحيوان من حيث كيفية اكتساب المعرفة»(١١).

وفي المسار التنظيري العقلاني نفسه، يتبين لنا أنّ «تشومسكي» ينتقد بشدة المذهب السلوكي الذي يذهب إلى القول إنّ اللغة سلسلة وحدات قائمة على العادات الكلامية، ويتم اكتسابها عبر أساليب تشريطية وتعميمية. فالإنسان في حقيقته يختلف عن الحيوانات التي أجرى عليها السلوكيّون تجاربهم واختباراتهم من حيث إنّ لديه ملكة عقلية مميّزة تكوّن كفايته اللغوية. وكفاية الإنسان اللغوية كما سبق أن أشرنا إليها، حقيقة عقلية تكمن وراء السلوك الكلامي الملحوظ.

(١١) N. Chomsky, **Aspects of the Theory of Syntaxe**, p. 59.

وعلى هذا، يقتضي عمل الطفل خلال نموه اللغوي، اكتشاف تنظيم قواعد اللغة بالاستناد إلى قدراته العقلية، وعبر ملاحظة المادة اللغوية المتوافرة. من هنا أهمّية تركيز الانتباه على الحالة اللغوية الأوّلية القائمة عند الطفل، أي المتوفّرة للجنس البشري، والتي ينبغي أن تكون بطبيعة الحال، غنيةً بحيث يكون بإمكانها تحليل عملية وضع قواعد اللغة التي يقوم بها الطفل خلال نموّه اللغوي. ولئن استطعنا تخيّل ما يمكن أن يقوم به الطفل في تفاعله مع كلام محيطه فإننا سنتفهم مقدار مساهمته العقلية في عملية اكتساب اللغة.

ويُفترض، في الواقع، أن تتوفر للطفل لكي يتوصّل إلى اكتشاف قواعد لغته الضمنية، القضايا التالية:

(أ) مجموعة ملاحظات وفرضيّات تتعلّق باللغة التي يتعرض الطفل لها ويلتزم بها.

(ب) مبادىء معيّنة يتعامل بها لتنظيم الملاحظات والتحقق منها.

(ج) مجموعة المعلومات اللغوية التي تتوافر له بواسطة تطبيق الفرضيّات على المعطيات اللغوية.

يسمع الطفل مقاطع اللغة التي سوف يكتسبها ويكتشف تدريجيًّا أنّ بعض الفرضيّات التي صاغها لا تتوافق ومعطيات اللغة، وبعضها الآخر يتوافق. فمن المتوقّع أنه سيتوصّل إلى أن يقبل، بصورة لاشعورية، فقط الفرضيّات التي تتيح له اعتماد التفسيرات الصحيحة حول جمل لغته. وفي هذه المرحلة النهائية بالذات، يكون قد امتلك قواعد لغته. وما تجدر الإشارة إليه هنا هو أن الفرضيّات ليست حاصلة من الملاحظات، بل إنّ الملاحظات هي التي تهدف إلى إقرار الفرضيّات أو رفضها. لذلك ليس باستطاعة الطفل أن يتعلّم لغته أو يستوعب قواعدها ما لم يواجه المعطيات الخاصة بها بواسطة مجموعة من الفرضيّات القائمة بالفطرة. ومن هذا المنطلق بالذات، بإمكاننا القول إنّ الطفل الإنساني يمتلك قدرات فطرية تساعده على تقبّل المعلومات اللغوية وعلى تكوين بنى اللغة من خلالها. فهو، بالتالي، مهيّأ لأن يبني لغته بصورة إبداعية، وبالتوافق مع قدراته الفطرية، بقدر تقدُّمه في عملية الاكتساب. وتتوقّف عملية اكتساب اللغة على طبيعة نمو الطفل العقلي، فتكون هذه العملية بمنزلة إجراء اكتشاف للقواعد بالذات.

٤ ـ الفرضية الفطرية

من صريح ما يرد في النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية، اعتقاد بوجود قدرات فطرية على درجة عالية من الاختصاص، تحدّد نموّ البنى الإدراكية، وتهتم إلى حدٍّ كبير، بتحديد ما هو فطري في عملية النمو اللغوي. وبهذا الاعتقاد يتسنّى للقدرات الفطرية للطفل إنجاز عملية اكتساب اللغة، ويقول «تشومسكي» في هذا الصدد:

«لا توجد أية معطيات سرية أساساً في مفهوم بنية معرفية مجرّدة توجِدها قدرة فطرية في الذهن، تتمثل في العقل بطريقة مجهولة حتى الآن، وتدخل ضمن تنظيم المهارات والاستعدادات للعمل والتفسير»(١٢).

ويضيف القول في سياق آخر:

«إن التعلّم هو في البدء مسألة ملءٍ بالتفصيل داخل بنية هي فطرية»(١٣).

تعلّق النظرية أهمية قصوى على محاولة اكتناه البنى اللغوية الفطرية عند الإنسان، وتتساءل بإلحاح عن ماهية هذه البنى، وعن المسلّمات الأولية المتعلّقة بطبيعة اللغة، والتي تقود الطفل في عملية اكتساب اللغة. وتنطلق النظرية التوليدية في تناولها هذه المسألة من الفرضيّة الفطرية التالية:

«بالإمكان صياغة الفرضيّة على النحو التالي: النظرية اللغوية ـ نظرية القواعد الكلية ـ هي ميزة فطرية للعقل الإنساني. فمن حيث المبدأ يمكن تحليلها في إطار البيولوجيا الإنسانية»(١٣).

وتنصّ الفرضية الفطرية على ما يلي:

«إن إحدى ملكات العقل العامة في الجنس (البشري) هي ملكة لغوية تقوم بالوظيفتين الأساسيتين في النظرية العقلانية، فهي توفر تنظيماً حسّيًّا للتحاليل اللغوية الأولية، ورسماً تخطيطيًّا يحدد بصورة دقيقة فئة معينة من القواعد»(١٤).

إن الملكة اللغوية الفطرية ميزة من ميزات العقل الإنساني، تحدد نوعية التنظيمات المعرفية التي بمقدورها أن تتعلمها. ومن ثم لا بد من أن تتناسب هذه التنظيمات مع القدرات اللغوية الفطرية. ومن هذه الزاوية بالذات، من الطبيعي

(١٢) N. Chomsky, **Reflexions on Language**, p. 14.

(١٣) المرجع السابق، صفحة ٣٤.

(١٤) المرجع السابق، صفحة ١٢.

افتراض وجود علاقة وثيقة بين الملكة اللغوية الفطرية والتنظيم اللغوي، وذلك «لأن اللغة لا وجود لها، في الحقيقة، خارج تصورها العقلي»(١٥).

ومن الطبيعي القول إنّ القدرات الفطرية لا تعمل إلا من خلال تفاعلها مع المادة اللغوية، فهي تبني القواعد من خلال تعرُّضها للمادة اللغوية بالذات.

تجدر الإشارة مجدداً هنا، إلى أنّ الطفل يكتسب أية لغة إنسانية من دون أي تمييز، وانطلاقاً من المعطيات اللغوية الناقصة التي تمدّه بها البيئة التي يترعرع فيها. والتفسير الذي يمكن اعتماده في هذا المجال، هو أن الطفل يمتلك ضمن قدراته اللغوية الفطرية، الأشكال العامة المشتركة بين كل اللغات الإنسانية، أي ما نسمّيه بالقواعد الكلّية. وبما أنّ التنظيم اللغوي بالغ التعقيد، فإنه يستحيل على الطفل أن يتعلّم اللغة ما لم تتبرمج في ذهنه مسبقاً معلومات تامة بقواعد كلّية:

«إن أنظمة اعتقادنا هي التي يُصمّم العقل، من حيث هو بنية بيولوجية، لبنائها، فنحن نفسّر الخبرات كما نفسّرها وفقاً للتصميم الخاص بعقلنا. فنصل إلى المعرفة عندما تتلاءم أفكار العقل الذاتية والبنى التي يخلقها، مع طبيعة الأشياء»(١٦).

في ظل هذا التصوّر تكون عملية اكتساب اللغة بمنزلة إجراء يقوم به الطفل لاكتشاف قواعد لغته بالذات، من ضمن القواعد الكلّية الكامنة ضمن كفايته اللغوية الفطرية.

٥ ـ القواعد الكلّية

تحدَّد القواعد الكلّية بأنها مجموعة المبادىء المنظّمة والقوانين والضوابط المشتركة بين اللغات، والتي تقوم عليها كل لغة إنسانية بصورة عامة. وتحتوي القواعد الكلّية على جملة المسائل اللغوية التي يأتي بها الطفل إلى مسار نموه اللغوي. وبما أنّ اكتساب اللغة يقتضي تعلّم قواعدها بصورة ضمنية، فإنه ينبغي أن تقوم القواعد الكلّية بتحديد الشكل الذي تتخذه قواعد كل لغة، وأنواع القوانين التي تندرج فيها، والنمط الذي تصاغ عليه القواعد والعلاقات التي تتشابك فيها.

من زاوية أخرى ومعادِلة، يمكن القول إنّ القواعد الكلّية تحتوي على المبادىء

(١٥) N. Chomsky, **Language and Mind,** p. 35.
(١٦) N. Chomsky, **Reflexions on Language,** p. 8.

الكلّية القائمة بصورة مشتركة ضمن كفاية متكلّم أية لغة من اللغات. فهي صورة معبِّرة عن جوهر اللغة البشرية، وتحتوي على المبادىء الدائمة والثابتة والقائمة ضمن العقل الإنساني، والتي لا تتغيّر لتنوُّع الجنس البشري. فبدلاً من أن نقول مثلاً إنّ كل اللغات تُبرز بالضرورة بعض المظاهر الفونولوجية والتركيبية والدلالية المشتركة، نشير إلى أن قواعد كل لغة خاصة، كي تكون ملائمة للمعطيات اللغوية، يتعيّن عليها أن تتّخذ شكلاً معيّناً، أي ينبغي أن تحتوي على نوع معيّن من القواعد، وأن تلجأ إلى نمط محدّد من العناصر ومن الفئات.

إنّ لغات العالم رغم تباينها وتنوّعها، تمتاز كلها بنظام مشترك، يعكس الطبيعة الإنسانية عبر خصائصها المنطقية والفكرية التي تميِّز الجنس الإنساني عن سائر المخلوقات. وهذا النظام المشترك يمكن لحظه في مستوى أعمق من مستوى الكلام الملحوظ، أي في مستوى بنية اللغة العميقة، وفي هذا الصدد يقول «تشومسكي»:

«إن البنية العميقة التي تحدّد المعنى ـ كما يؤكد «الديكارتيون» و«همبولد» ـ مشتركة بين كل اللغات، وذلك لأنها ليست سوى انعكاس لأصول الفكر. والقواعد التي تحوِّل البنية العميقة إلى بنية سطحية تختلف من لغة إلى أخرى»[١٧].

إنّ الاعتقاد بوجود قواعد كلّية اعتقاد متأصّل في التقليد الفلسفي. ويظهر الاهتمام بالقواعد الكلّية في المدرسة اللغوية الديكارتية التي احتذت في آراءها أراء الفيلسوف الفرنسي «ديكارت»، الذي حصر اهتمامه بالمبادىء الكلّية للبنية اللغوية، وبالطرق التي يعبّر الإنسان بها عن أفكاره، والذي أوضح أنّ المسار اللغوي والمسار العقلي متماثلان بالقوة.

ولقد حظي موضوع القواعد الكلّية باهتمام «بوزيه» (Beauzée)[١٨] (من المدرسة اللغوية الديكارتية) الذي يشير إلى صنفين من المبادىء هما:

«إنّ القواعد التي تهدف إلى إيضاح الفكر بمعاونة الكلام الملفوظ أو المكتوب تقرّ صنفين من المبادىء: مبادىء ذات حقيقة ثابتة واستعمال كلّي تتوقف على طبيعة الفكر بالذات وتتبع طرق تحليله، وليست بالتالي، سوى نتيجة له، ومبادىء أخرى ذات حقيقة فرضيّة مرتبطة باصطلاحات طارئة وكيفية وغير دائمة، والتي أوجدت

---

(١٧) N. Chomsky, **Cartesian Linguistics**, p. 64.

(١٨) بوزيه مؤلف كتاب **القواعد العامة أو العرض العلماني لعناصر اللغة الضرورية**، سنة ١٧٦٧.

مختلف اللغات، تكوّن المبادىء الأولى، القواعد العامة (الكلّية)، أما المبادىء الثانية فهي موضوع القواعد الخاصة المتنوعة»[١٩].

ويظهر أيضاً هذا النوع من الاهتمام بالقواعد الكلّية عند الفيلسوف الألماني «همبولد» الذي يشير إلى ما يلي:

«إنّ التحليل اللغوي العميق يبين «شكلاً لغويًّا» مشتركاً وقائماً وراء التباينات الملحوظة بين أمّةٍ وأخرى وبين فرد وآخر... والقواعد العامة (الكلّية) هي دراسة الشروط الكلّية التي تنصّ على شكل كل لغة إنسانية»[٢٠].

تولي النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية اهتمامها بدراسة القواعد الكلّية، وبتطوير معرفتنا بالكلّيات اللغوية التي يمكن إثباتها على نحو لا يتعارض مع تنوّع اللغات. وذلك لأنه يكفي أن يظهر في أحد المبادىء الكلّية عدم تناسقه مع لغة إنسانية ما كي تنتفي عنه صفة انتسابه للكلّيات اللغوية. هذا من جهة، ومن جهة ثانية، لا بد أن تكون الكلّيات على قدر من الوفرة والوضوح لكي تناسب سرعة عملية اكتساب اللغة وانتظامها، والتي تتم بصورة متّسقة ومتساوية، من دون أن يكون لتنوّع اللغات المكتسبة أي تأثير على هذه العملية بالذات، وفي هذا الصدد يقول «تشومسكي»:

«إن تنوّع اللغات يكشف عن حدٍّ أعلى في ما يتعلّق بوفرة الميزات التي يمكن إلصاقها بالقواعد الكلية وبنوعيتها، في حين أنّ ضرورة تفسير عملية اكتساب القواعد الخاصة تكشف عن حدّ أدنى. وبين هذين الحدّين تقع نظرية التعلّم الذي يقوم به الإنسان في مجال اللغة»[٢١].

ما تجدر ملاحظته هو أنّ دراسة الكلّيات اللغوية دراسة تجريبية، في إطار النظرية الألسنية، قد أتاحت صياغة فرضيّات مستساغة تقيّد تنوّع اللغات الإنسانية وتحدّ من تباينها. وهذه الفرضيّات تساهم إلى حدٍّ كبير، في وضع نظرية اكتساب المعرفة وتطويرها والتي تراعي، بصورة أساسية، النشاط الذهني الذاتي. كما أنّ هذه الفرضيّات التي يتقيّد بها كل تنظيم لكي يستقيم لغةً بشرية محتمَلة، راسخة ومتأصّلة ضمن مقدرة الإنسان اللغوية. فدراسة الكلّيات اللغوية، في ظل هذا التصوّر بالذات، تتوافق مع دراسة طبيعة قدرات الإنسان العقلية.

(١٩) N. Chomsky, **Cartesian Linguistics**, p. 87.

(٢٠) المرجع السابق، صفحة ٩٥.

(٢١) N. Chomsky, **Reflexions on Language**, p. 153.

الفصل الرابع

نظريات الاكتساب اللغوي

تندرج دراسة الاكتساب اللغوي في مجال ما يسمّى حاليًا بالسيكو ـ ألسنية. وهو مجال مشترك بين علم الألسنية وعلم النفس، يعالج المسائل النفسية التي يتضمّنها استعمال اللغة، ويتناول العلاقات النفسية القائمة بين حاجات التعبير والتواصل عند الأفراد، وبين الوسائل اللغوية التي توفّرها اللغة لإشباع هذه الحاجات. فهذا المجال يبحث، بشكل عام، في المسار العقلي القائم ضمن اكتساب اللغة واستعمالها.

ابتدأ العمل العلمي، في إطار هذا المجال، في الخمسينات في الولايات المتحدة الأميركية، حيث قام تعاون وثيق بين علماء النفس السلوكيّين والألسنيين البنيانيّين. ومع بروز النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية لمؤسِّسها الألسني «نوام تشومسكي»، ومن منطلق التمييز الذي وضعه هذا الأخير بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي، ازداد الاهتمام بمجال السيكو ـ ألسنية الذي أصبح يتناول بشكل أساسي، دراسة المسائل النفسية العائدة إلى الأداء الكلامي، كمسائل الشخصية والذاكرة والانفعال والإدراك والمعرفة والاضطرابات في مجال إنتاج الكلام وتفهّمه.

أثارت مسألة اكتساب اللغة بالذات اهتمام الألسنيين، كما أثارت أيضاً اهتمام علماء النفس، مما أغنى الدراسات السيكو ـ ألسنية في هذا المجال. وفي ما يلي نعرض لأهمّ نظريات الاكتساب اللغوي.

١ ـ نظرية الاكتساب اللغوي السلوكية

تندرج نظرية الاكتساب اللغوي عند «سكينر» في إطار النظريات السلوكية في

علم النفس، لذلك لا بد قبل البدء بالتكلّم على هذه النظرية من أن نتطرّق إلى نظرة السلوكيين إلى اللغة واكتسابها.

١ ـ ١ ـ النظريات السلوكية واكتساب اللغة

ينظر علماء النفس السلوكيون إلى اللغة كشكل من أشكال السلوك ويفسّرونها في إطار تكوين العادات، وتدخّل المدعّمات المختلفة بين المثيرات والاستجابات للمثيرات. ومن هذا المنظور، لا يقرّون بوجود أي تباين بين مسار تعلّمها ومسار تعلّم أية مهارة سلوكية أخرى. فالسلوك اللغوي، كأي سلوك آخر، هو في النهاية، نتيجة عملية تدعيم، حيث يدعِّم المحيط بعض اللعب الكلامي الذي يظهر عند الطفل، وذلك، بأن يبتسم الأهل مثلاً للطفل عندما يصدر أصواتاً لغوية، وأن يهملوا بالمقابل الأصوات غير اللغوية التي تصدر عنه.

يحدّد السلوكيون اللغة على أنها استجابات لمثيرات يقوم بإصدارها الكائن الحي، وتأخذ شكل السلوك الخاضع للملاحظة المباشرة. وفي هذا الإطار تُستخدم الكلمات كمثيرات واستجابات لمثيرات أيضاً، وتخضع للتشريط بالاستعانة بالتدعيم. فالمثير، كما يعرّفه السلوكيون، هو كل شيء من أشياء البيئة العامة، وكل تغيُّر من تغيُّرات الأنسجة يرتبط بالوضع الفزيولوجي للكائن الحي. مثلاً التغيُّر الذي ينشأ نتيجة حرمان الحيوان من النشاط الجنسي أو من الطعام أو نتيجة منعه من بناء عشّه يشكّل مثيراً. ويتمثّل المثير في كل حركة قابلة لأن تولّد استجابة معينة عند الكائن الحي. أمّا الاستجابة للمثير فتُعرَّف من حيث إنها كل ما يفعله الكائن الحي، كالاقتراب من الضوء، أو الابتعاد عنه، أو كالنشاطات الأكثر تنظيماً، مثل وضع الخطط وتحرير الكتب. فالاستجابة أو ردَّة الفعل إذاً، هي الحركة التي تنشأ عن المثير.

يعرِّف «وطسن» الكلام بأنه سلوك، مثل أيّ سلوك آخر. ويشير إلى أنّ الكلام بصوت عالٍ، مثله مثل الكلام الموجَّه إلى الذات، أي التفكير، هو أيضاً نمط موضوعي من أنماط السلوك. وقد وضع فصلاً من كتابه «السلوكية» بعنوان «الكلام والتفكير» نفى فيه وجود الجانب العقلي، واعتبر التفكير بمثابة كلام الفرد لنفسه أو الكلام الذي تنقصه الحركة[1]. كما أنه رأى أنّ اكتساب السلوك اللفظي إنما يتم عن

(١) «وطسن» عالم نفسي أميركي وضع البرنامج النظري للمذهب السلوكي ونشره على نطاق واسع. وقد بحث في مجال السلوك الحيواني وفي مجال سيكولوجيا الأطفال.

طريق التدريب الذي يميِّز المرحلة الأولى من مراحل الاكتساب عند الطفل، والذي يستمر طوال حياة الأفراد. ومن هذه الزاوية، يتمّ تكييف السلوك على الإشارات اللفظية عن طريق الربط بين إشارة اصطلاحية وفعل محدَّد.

ويرى «وطسن» أنّ معجم الأصوات اللغوية لدى الطفل، أي المعجم اللفظي، يتكوّن في البدء انطلاقاً من الأصوات التي تصدر تلقائيًّا عن الطفل وعن طريق الصدفة إلى حدٍّ ما. إلا أنه من ثم يخضع للتطوير عبر البيئة الاجتماعية، أي بيئة الأهل، بشكل تشريطي، وذلك لأن الأهل يسعون لتقريب الأصوات التلقائية من الأصوات اللغوية أو الفونامات، فما أن يقترب الصوت في الواقع من الكلمة حتى يتمّ ربطهما بالشيء أو بالفعل عبر عملية استبدال الشيء أو الفعل بالصوت أو باللفظة. وتشمل عملية التشريط تنغيم الكلمة وطريقة نطقها. وعلى هذا النحو، يكتسب الطفل شيئاً فشيئاً استجابةً لفظية تشريطية لكل أشياء محيطه الخارجي، فتتولّد الاستجابات اللفظية عبر المثير أو الحافز الفيزيائي وتتعزّز خلال محاولات الطفل التلفّظ بها.

يكتسب الطفل، في نظر السلوكيين، معاني الكلمات وفق مسار تشريطي، بقدر ما يكتشف الأشياء التي تشير إليها الكلمات عبر اقترانها بالكلمة التي يتلفّظ بها. فالكلمة تُلْفَظ بشكلٍ عام في حضور شيء معيَّن، ويثير الشيء استجابة معيّنة تؤسس علاقةً ارتباطية بين الكلملة والشيء شبيهة بالعلاقة التي تربط بين الطعام ورنين الشوكة الرنّانة في تجارب «پاڤلوڤ». فالكلمات تؤدي وظيفتها الدلالية فيما يتعلّق بإثارة الاستجابات كما تفعل بالذات الأشياء التي تشكّل الكلمات بديلاً عنها، وحين يتعلّم الطفل الترتيب الصحيح للكلمات في الجمل يكون قد اكتسب القواعد التركيبية.

إذاً، تؤدي الكلمات في البداية دورها كمثيرات، وبذلك تستقيم كبديلات للأشياء أو الأفعال. وعليه تتعادل الكلمات والأشياء في توليد الاستجابات. كما تكون أيضاً الكلمات مثيرات لكلمات أخرى، فالكلمة تكفي لتوليد العبارة كلها. وفي غياب الشيء تعمل الكلمة كمثير بديل. وتتيح هذه الآلية التكلّم على الأشياء والأحداث البعيدة في المكان والزمان من دون أن تكون خاضعة مباشرة لتأثير المثيرات الخارجية.

يعتمد السلوكيّون مبدأ التعميم لتفسير استعمال الطفل الكلمات والتراكيب الجديدة. وفي هذا المجال، يلعب التشابه والتماثل بين الأشياء الفيزيائية وبين العلاقات القائمة فيما بينها دوراً أساسيًّا في عملية تعميم المعاني التي سبق للطفل اكتشافها، ولا يسلّمون بوجود أي شيء لا يمكن ملاحظته أو قياسه. فالدراسة العلمية

هي، في نظرهم الدراسة التي تعتمد على خبرة الحواس فحسب. ومن ثم فهم لا يرون أية فائدة للمفاهيم العقلية كالوعي والقصد والتفهّم. من هنا، ينبغي على الدراسة العلمية الحقيقية، برأيهم، أن تنصبّ على البيئة المحيطة بالإنسان وأن تتركز على الملاحظة المباشرة والتجارب التي تقوم عليها.

١ ـ ٢ ـ علم السلوك

يطمح «سكينر»[٢] الذي يُعتبر أبرز ممثّلي المذهب السلوكي في علم النفس إلى تأسيس علم جديد سمّاه «علم السلوك اللفظي»، يكون فرعاً من العلوم السلوكية، ويهتم بمعالجة المسائل السلوكية الكلامية التي غفلت عنها برأيه، علوم الألسنية والبلاغة والدلالة ودراسات الاضطرابات اللغوية. كما يهتم بالتحليل الوظيفي للسلوك اللفظي وبتحديد المتغيّرات التي تتحكّم بهذا السلوك وبوصف كيفية تفاعلها، وذلك بهدف تحديد الاستجابات اللفظية والتنبوء بها. ففي غياب المعطيات العصبية والفزيولوجية الخاصة بالسلوك بشكل عام وبالسلوك اللفظي بشكل خاص، لا يستطيع الباحث الاعتماد سوى على المعلومات المتاحة التي تتمثّل في المثيرات التي يتعرّض لها الكائن الحي وفي الاستجابات التي تصدر عنه. ومن هذا المنظور، يهتمّ «سكينر» بالمثيرات وبالاستجابات للمثيرات وبالعلاقات التي تربط استجابات معيّنة بمثيرات معيّنة، ولا يبدي بالتالي أيَّ اهتمام بإسهام المتكلم في عملية التكلم، معتبراً أنّ هذا الإسهام غير جدير بالاهتمام.

واضح أنّ «سكينر» يحصر علم النفس بدراسة موضوع السلوك بحيث يصبح علم النفس علماً للسلوك. ويعني بالسلوك، التصرّفات التي تصدر عن الكائنات الحيّة، والتي بالإمكان ملاحظتها بموضوعية واختبارها. ويهتم التحليل السلوكي بدراسة العلاقات بين الحوادث البيئية أو المثيرات، وبين أفعال الكائن الحي أو الاستجابات، وذلك بالبحث في كيفية إحداث المثيرات تغييرات في السلوك.

١ ـ ٣ ـ السلوك اللفظي

تجدر الإشارة هنا، إلى أنّ «سكينر» يعتبر أنّ اللغة كناية عن مهارة تنمو لدى

---

(٢) «سكينر» عالم نفسي أميركي أجرى تجارب عديدة على الفئران في مختبرات جامعة «هارفرد» أوّلاً، ثم انتقل فيما بعد إلى جامعة «مينيسوتا»، حيث استمر في إجراء تجاربه على الحيوانات، وعلى الحمام بشكل خاص. وأخيراً عاد ليعمل بصورة دائمة، في قسم علم النفس في جامعة «هارفرد». من أشهر كتبه كتاب «السلوك اللفظي».

الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتمّ تدعيمها عن طريق المكافأة، وتنطفيء إذا لم تقدَّم المكافأة. وبإمكان النتائج المتأتّية من المثيرات أن تؤدي إمّا إلى زيادة الاستجابة، أي تعزيزها، وإمّا إلى تناقصها، أي معاقبتها. فالمثيرات التي تؤدّي إلى زيادة الاستجابة يُطلق عليها اسم المعزّزات الإيجابية مثل ضغط الفأر على الرافعة الذي ينجم عنه حصول الفأر على الطعام والماء، في حين أنه يطلق اسم المعزّزات السلبية على المثيرات التي تمنعها الاستجابات أو تلغيها، مثلاً إذا ما ضغط الفأر على رافعة، فإنه يؤخّر بدء الصدمة الكهربائية أو يوقِفها. وما تجدر الإشارة إليه هنا، هو أنه في استخدام السلوكيين للمصطلحات، فإنّ المفعول به لفعلَي يعزّز ويعاقب هي الاستجابات وليس الكائنات الحيّة ذاتها. كما أنّ تعريف الاستجابات إنما يتحدّد عن طريق تحديد كيف تقوم الاستجابات بوظيفتها خلال تفاعل الكائن الحي مع بيئته وليس عن طريق تحديد أشكالها. فتعريف الاستجابات يتركّز إذاً، على المناحي السلوكية للاستجابة وليس على خصائصها الجسمانية والفزيولوجية.

تؤدّي الاستجابات إلى نتائج، والنتائج هي الأخرى تؤدي بدورها إمّا إلى زيادة الاستجابات ـ أي تعزّز الاستجابات الأولى، وإمّا إلى تناقص الاستجابات ـ أي تمنع حصول الاستجابات بما يسمّى بالعقاب، فيكون التعزيز بنظر «سكينر» تعبيراً عن زيادة السلوك الذي ينجم عن نتائج الاستجابة. وفي مجال اللغة كما في المجالات الأخرى، يعتمد التعزيز على إمكانية الحدوث في البيئة التي يُذكر فيها المثير، فإذا تمّ تعزيز ما يكون في البداية استجابة عشوائية لمثير معيَّن فإنّ الطفل سوف يربط الاستجابة بالمثير السابق، ويصبح صدور الاستجابة نفسها تجاه المثير نفسه أكثر احتمالاً في المواقف اللاحقة، فكلمة كلب مثلاً، ليست مثيراً بديلاً يمثّل نوعاً معيّناً من الحيوانات، بل هي صيغة حصل ارتباطها بالحيوان بذكرها في أقوال تعزَّزت، ومن المحتمل أن تتعزّز برؤية الكلب(٣).

وفي ما يتعلّق بالسلوك اللفظي فقد تكون مكافأة استجابة الطفل التأييد من المجتمع أو تشجيع الوالدين الطفل عندما يقوم بتلفّظ أصوات لغوية خاصة في المراحل المبكرة من نموه اللغوي. ويشير «سكينر» إلى ثلاث طرق يتمّ بها تشجيع تكرار استجابات الكلام هي التالية:

١ ـ قد يقوم الطفل باستجاباتٍ ترديدية حيث يحاكي صوتاً يقوم به أشخاص

(٣) لمزيد من الإيضاح انظر: F.B. Skinner, **Verbal Behavior,** p. 88 sv.

يقدّمون له التأييد، وينبغي أن تتمّ هذه الأصوات في حضور شيء قد ترتبط به.

٢ ـ قد يقوم الطفل باستجابات تتمثّل في نوعٍ من الطلب حيث تبدأ كصوت عشوائي، وتنتهي بارتباط هذا الصوت بمعنى لدى الآخرين.

٣ ـ قد يقوم الطفل بشكل متقن بإحدى الاستجابات اللفظية عن طريق المحاكاة عادةً في حضور الشيء.

إنّ تشجيع تكرار استجابات الكلام ينجم عنه السلوك اللفظي عند الطفل عن طريق تعزيز التقريبات المتتالية. فكلما اقتربت الأصوات التي تصدر عن الطفل من الأصوات اللغوية يقوم الأهل بتشجيعه بربط هذه الأصوات بمعاني الأشياء وفي حضور هذه الأشياء.

ويظهر «سكينر»، في تجاربه على الحمام، تشكُّل السلوك الجديد عند الكائن الحيّ عن طريق تعزيز التقريبات المتتالية. فلو تمّ وضع حمامة في صندوق اختبار فقد نرى أنّها تنقر المفتاح وقد لا نرى ذلك، وبدلاً من الانتظار حتى ينقر الحمام المفتاح فإنه بالإمكان إحداث ذلك عن طريق إجراءٍ يسمّى «التشكيل» (Shaping). ونتيجة هذا الإجراء، بالإمكان إحداث استجابة جديدة عن طريق الاستمرار في عملية تعزيز الاستجابات الأخرى التي قد تقترب أكثر فأكثر من الاستجابة الجديدة. وإذا بدأت الحمامة في التقاط الطعام من آلة التغذية، فإنه لا يُشغّل مفتاح التغذية إلا حين تقوم الحمامة بحركة صوب المفتاح. وبعد تعزيز حركتين أو ثلاث حركات باتجاه المفتاح تُعزَّز الحركات التي تصحبها حركة مدّ الحمامة لمنقارها نحو المفتاح. وفي هذه الحالة، تكون الحمامة قد أصبحت أمام المفتاح. وهنا يتمّ تركيز الاهتمام على حركة منقار الحمامة في اتجاه المفتاح. وحين يتمّ التأكّد من أنّ التعزيز سيجعل الحمامة تستمرّ في حركة منقارها نحو المفتاح، لا يعود من حاجة إلى الاستمرار في تعزيز التفاتها إلى المفتاح، إذ سرعان ما تنقر عند هذا الحدّ، إحدى حركات منقار الحمامة المفتاح.

١ ـ ٤ ـ السلوك الإجرائي

يميّز «سكينر» بين نوعين من الاستجابات للمثيرات:

١ ـ الاستجابات التي تحدث كردّ فعل لمثيرات محدّدة، مثل البكاء الناجم عن تقطيع شرائح البصل والتي ينجم عنها «سلوك استجابي» (Respondant) .

٢ ـ الاستجابات التي تحدث من دون وجود مثير محدّد، والتي تُعرف بآثارها

على البيئة وليس من خلال المثيرات التي تستدعيها. وعلى سبيل المثال، فإنّ قيادة السيارات أو ركوب الدراجات أو المشي على الأقدام بهدف الوصول إلى مكان محدد، كلها استجابات أو إجراءات متشابهة. ولا يوجد أي مبرّر لافتراض وجود مثير محدَّد يحدثها. وينجم عن هذه الاستجابات «سلوك إجرائي» (Operant)[٤] يعمل في البيئة المحيطة.

وفي مجال اللغة يميز سكينر بين نوعين من الاستجابات هما:

أ ـ الاستجابات التكرارية وهي التي يكرّر المستمع خلالها جزءاً مما قاله المتكلّم أو مجمل ما قاله، وهذه الاستجابات شائعة عند الأطفال.

ب ـ الاستجابات المتعلِّقة بالنص، أي تلك التي يكون فيها المثير السابق نصًّا مكتوباً، والاستجابة التي يحدثها المثير هي ما يستدعيه بالقراءة.

أمَّا بالنسبة للمعلومات، فإن «سكينر» يفترض أنها تُختزن في سلسلة من الارتباطات اللفظية التي يتعلّمها الطفل مثلما نتعلّم قصيدة من الشعر مثلاً. فيكون البيت الأول مثيراً للبيت الثاني ويكون البيت الثاني مثيراً للبيت الثالث وهكذا دواليك. ويكتسب الطفل قواعد بناء الجملة، أيضاً، بواسطة هذا النوع من التشكيل المتسلسل البسيط الذي تتكوّن الجملة بموجبه، فكل كلمة تحدِّد الكلمة التالية. وهذا التعاقب يطلق عليه «سكينر» اسم «سلسلة من الاستجابات» (Response Chain). فالاستجابات المتتالية بمقدورها أن تكوّن بنظره سلاسل أو وحدات سلوكية قائمة بذاتها. فلو أننا جزّأنا أيَّ تعاقب سلوكيّ إلى عناصره المؤلَّفة، فإنه بالإمكان النظر إلى هذا التعاقب كمجموعة متتالية من الإجراءات المختلفة يمكن تحديد كلٍّ منها بالنتيجة المعزِّزة. وهذه النتيجة تكوّن بالذات فرصة سانحة للبدء في تعاقب جديد.

للتوضيح نأخذ، على سبيل المثال، تجربة اختبار ضغط الفأر على الرافعة المعزِّز بتوفّر الطعام. فنهوض الفأر إلى مستوى الرافعة يحدث اتصالاً بينه وبين الرافعة، ويعمل كفرصة للضغط على الرافعة والتي تؤدي بدورها إلى رؤية حبَّات الطعام. وهذه الأحداث كلها تهيء الفرصة للفأر للتحرك نحو وعاء الطعام...

ما تجدر الإشارة إليه هو أنّ كل جزء من هذا التسلسل له وظيفة مزدوجة: تعزيز الاستجابة السابقة له، وتهيئة الظروف المناسبة للاستجابة التالية.

---

(٤) إن لفظة «إجراء» تعني النشاط الذي يفعل في المحيط، انظر لمزيد من الإيضاح: **F.B. Skinner, Verbal Behavior**, pp. 20 sv.

وعلى هذا النحو، فإنّ بعض أشكال تعاقب الاستجابات يمكن أن يوضَع في وحدات أصغر. وبالإمكان التحقُّق من هذا التحليل تجريبيًّا بملاحظة كيف أن كل عنصر من هذه العناصر مستقلّ عن العناصر الأخرى. فمثلاً إذا كان ضغط الفأر على الرافعة لم يعد يؤدي إلى الحصول على حبّات الطعام فإنّ الضغط على الرافعة يتضاءل. أمّا إذا كانت حبّات الطعام تُقدَّم بمعزل عن الضغط على الرافعة، فإنها ستظلّ مع ذلك فرصة مناسِبة للتحرّك باتجاه الطعام. وبعبارة أخرى، فإن تماسك أيّ عنصر من عناصر التعاقب لا يتغيّر بتغيُّر الوسائل المعزِّزة للعنصر الآخر.

إنّ تسلسل السلوك اللفظي يمكن النظر إليه كفئة من فئات الاستجابات اللفظية المتفرّدة والتي يسمّيها «سكينر» «الاستجابة اللفظية بين الألفاظ» (Intraverbal).

١ ـ ٥ ـ عمل البيئة

يعتقد «سكينر» أنّ الطفل يكتسب اللغة بالطريقة التي يكتسب بها الإنسان العادات البسيطة، بحيث يقوم التعزيز بدور حاسم في هذه العملية، كما يتّضح في التجارب المخبرية التي أُجريت على الحيوان. فسلوك الطفل يتعزّز بتوسّط أفراد البيئة المحيطة بالطفل، وسلوكه لا يعود يظهر إذا ما تغيّرت البيئة بصورة فجائية، ويُستبدل من ثم بأشكال أخرى من السلوك تلائم البيئة الجديدة. ويضع «سكينر» بالتالي، على عاتق البيئة بالذات مسؤولية العمل على جعل الطفل يكتسب لغتها. فالأهل، بتصوُّره هم مصدر المعطيات اللغوية التي يحاكيها الطفل. وعملية التعزيز التي يقوم بها الأهل هي العملية اللازمة لتوفير العادات الكلامية. فبرامج التعزيز تزيد من احتمال استجابات الطفل. ويكون نمو الطفل رهناً بالظروف الموضوعة في محيطٍ مُراقب بحيث يتغيّر سلوكه اللغوي عبر التعرّض للمحيط، وتغيّر السلوك هذا ينحو باتجاه سيطرة أفضل على المحيط.

٢ ـ نظرية الاكتساب اللغوي المعرفية

بالإمكان القول إنّ «جان پياجيه»(٥) صاحب النظرية التكوينية البنائية، لا يولي

(٥) «بياجيه» عالم نفسي سويسري، نال الدكتوراه في علم البيولوجيا وهو في الثانية والعشرين من عمره. وفي سن الخامسة والعشرين أصبح مديراً للدراسات في معهد «جان جاك روسو» في جنيف. وهو مؤسس المركز الدولي لدراسات الإبستمولوجيا الوراثية في جامعة جنيف.

اهتماماته الأساسية لاكتساب اللغة عند الطفل. إلا أنّ الاختبارات التي يجريها في مجال علم النفس ـ العيادي تتطرّق إلى تكوُّن اللغة عند الطفل، مما يتيح لنا الكلام على نظرية الاكتساب اللغوي عند «بياجيه».

٢ ـ ١ ـ النظرية المعرفية

يتمثّل الاهتمام الأساسي لـ«بياجيه» بالتطوّر المعرفي. وهو حين يبحث في اللغة إنما يبحث فيها عما يكشف عن سمات التفكير في مراحله المتعاقبة. وقد أخضع اللغة للتفكير، ولم يتصوّر أبداً إمكانية النمو اللغوي بصورة مستقلة أساساً عن التطوّر المعرفي. فالوظائف المعرفية تسبق التطور اللغوي الذي لا يشغل إلا مظهراً من مظاهر الوظيفة الرمزية وبالذات المظهر الأهمّ.

لا بدّ، قبل التكلّم على اكتساب اللغة عند «بياجيه»، من التطرّق إلى القضايا الأساسية في نظريته المعرفية.

يرى «بياجيه» أنّ التعلّم الحقيقي والذي له معنى، هو التعلّم الذي ينشأ عن التأمّل أو التروّي. فالتعزيز لا يأتي من البيئة كمكافأة، بل ينبع التعزيز بالضبط، من أفكار المتعلّم ذاته. فالطفل عندما يتعلّم كيف يجد شيئاً قد تمّ إخفاؤه حديثاً تحت صندوق ما، قد تعلّم، من وجهة نظر «بياجيه»، الخريطة المعرفية الموجودة في المجال، فهو قد تعلّم في الواقع، ما هو أكثر من مجرّد الاستجابة للمثير.

إنّ أحداث البيئة لا تعدو كونها محدِّدات تعلُّم خارجية، ولا تمثّل أكثر من مصدر واحد من مصادر المعرفة. فالدماغ الناضج الذي أُحسنت العناية به، فيه من المعرفة أصلاً، برأي «بياجيه»، أكثر بكثير مما يدخل فيه من الخارج. هناك أشياء يتعلّمها الطفل وهو في طور نموّه، لا يمكن تفسيرها عن طريق المحدِّدات المادية والاجتماعية والنضوجية فحسب، بل أيضاً من خلال ردّها إلى عامل أساسي يقود عملية التعلّم، ويسمّيه «بياجيه» عامل الموازنة، أي الطريقة التي يستطيع الإنسان بها تنظيم المعلومات المتفرّقة في تنظيم معرفيّ غير متناقض.

يميّز «بياجيه» عدة خطوات في عملية الموازنة تهدف إلى القضاء على مختلف أشكال التناقض. فعملية الموازنة لا تنجم عما يراه الإنسان، وإنما تساعد على تفهُّم ما يراه. وعن طريق هذه القدرة الموروثة يستطيع الإنسان بالتدرّج، الاستدلال على الكيفية التي يجب أن تكون عليها الأشياء المحيطة به.

تبدأ الموازنة بالاضطراب حين يشعر الإنسان بأنّ هنالك شيئاً ما ليس على ما

يرام. كما تشعر، الطفلة مثلاً، التي تعتقد أنّ الماء الذي قد صبّ في كأس قصير وعريض سيصل إلى المستوى نفسه إذا ما أُعيد صبُّه في كأس أخرى طويلة وضيِّقة. فالاضطراب هو بالتالي، الصراع بين ما يتوقّعه الإنسان وبين ما يشاهده أمام ناظريه. فيطلق الإنسان بعض «التطبيعات» (Regulations) بهدف تخفيف حدّة الاضطرابات. وتنتهي الموازنة بعملية التكيّف الذي يقوم على التفاعل بين عمليتين فرعيتين: الأولى هي عملية «التمثّل» (Assimilation) وهي تعمل على تغيير الخبرات الجديدة إلى خبرات مألوفة. والثانية هي عملية «الملاءمة» (Accomodation) وهي تعمل على التنبّه على التجربة الجديدة بصورة مستقلّة عن الخبرات السابقة.

تجدر الإشارة، هنا، إلى أنّ التمثُّل من دون الملاءمة من شأنه أن يشوّه الخبرة الجديدة. فالطفلة التي تلاحظ تغيّر مستوى الماء الذي أُعيد صبّه في كأس قصيرة وعريضة تقول إنّ بعض الماء قد تسرّب عند إعادة صبّه. كما أنّ الملاءمة من دون التمثّل قد تؤدّي إلى نتائج خاطئة، كأن تقول هذه الطفلة مثلاً، إنّ الماء يكون أحياناً على مستوى منخفض وأحياناً أخرى يكون على مستوى مرتفع. من هنا، يشدّد «بياجيه» على أنّ التعادل بين التمثّل والملاءمة أمر ضروري، لكي يتمكّن الطفل من أن يفسر بدقة الأحداث التي يختبرها ويتكيّف معها بدقة.

من هنا نرى أن «بياجيه» يميّز بين نوعين من المعرفة هما:

أ ـ «المعرفة الصورية» (Figurative) التي تنطوي على معرفة المثيرات بصورتها العامة ولا تنبع من التحليل العقلي. فالطفل الرضيع يميّز زجاجة الرضاع فيمصّها، والولد يتعرّف على سيّارة أبيه، فحين يشاهدها قادمة يفتح باب المنزل.

ب ـ «المعرفة الإجرائية» (Operative) التي تحصل من الاستدلال في مختلف المستويات. فالطفل، على سبيل المثال، بمقدوره أن يعي أن الكرة لا يتغيّر حجمها حين تُوضع مع كرات أكبر، عما هي عليه، حين تُوضع مع كرات أصغر.

يشير «بياجيه» إلى أنّ «المعرفة الصورية» تهتمّ بالأشياء في حالتها الساكنة في لحظة زمنية معيّنة، في حين أن «المعرفة الإجرائية» تهتمّ بالكيفية التي تتغيّر بها الأشياء من حالة سابقة إلى حالتها الحالية.

٢ ـ ٢ ـ النمو المعرفي

إنّ الطفل ينتقل بسرعة خلال نموه الطبيعي من المعرفة الصورية إلى المعرفة

الإجرائية. ويلاحظ «بياجيه» في هذا الإطار، أنّ الطفل يمرّ بأربع مراحل خلال نموه المعرفي هي التالية:

١ ـ المرحلة الحسّيّة ـ الحركية التي تمتدّ على مدى السنتين الأولى والثانية من عمر الطفل: يدرك الأطفال في هذه المرحلة مفهوم استمرارية الأشياء، وكذلك مفهوم انتظامها في العالم الفيزيائي المحسوس. فمن خلال المسك والرضاعة والنظر إلى الأشياء ورمْيها بعيداً، ومن خلال تحريك الأشياء ووضعها هنا وهناك مثلاً، يتوصّل الأطفال إلى بناء إدراك جيّد نوعاً ما لحدود الأشياء الصغيرة ولإمكاناتها.

٢ ـ المرحلة ما قبل الإجرائية التي تمتدّ من السنة الثانية حتى السنة السابعة: يبدأ الأطفال خلال هذه المرحلة بإدراك الأشياء في صورها الرمزية، ويصبح بمقدورهم أن يعوا أكثر فأكثر تلك الأشياء التي عرفوها في المرحلة السابقة. فعلى سبيل المثال، يصبح بمقدورهم أن يفسّروا السبب في أنّ اللعبة التي يتمّ تحريكها بحيث تدور على نفسها، ليست لعبة جديدة. وفي هذه الفترة يكتسب الأطفال قدرةً أكبر على التعبير بواسطة الرمز والإيحاءات الجسدية والأصوات اللغوية والكلمات.

٣ ـ المرحلة الإجرائية المحسوسة التي تمتدّ بين السنة السابعة والسنة الثانية عشرة: يطوّر الطفل في هذه المرحلة قدرته على التفكير الاستدلالي. وقدرته الاستدلالية في هذه المرحلة محدودة ضمن نطاق ما يشاهده. ويقوم محتوى الاستدلال على الأشياء الفعلية.

٤ ـ المرحلة الإجرائية الشكلية والتي تبدأ في سن الثالثة عشرة تقريباً: بمقدور الأطفال في هذه المرحلة أن يقوموا بالاستدلالات من خلال الاستدلالات الأخرى.

٢ ـ ٣ ـ الوظيفة الترميزية واكتساب اللغة

يرى «بياجيه» أنّ الوظائف المعرفية تسبق النمو اللغوي الذي يشكّل في الحقيقة، مظهراً من مظاهر الوظيفة الرمزية وإن يكن، بطبيعة الحال، المظهر الأهم.

لا تولّد اللغة بحدِّ ذاتها العمليات الفكرية، بل على العكس من ذلك، فإنّ اللغة لا يمكن استعمالها الاستعمال الكامل ما لم تتكون العمليات الفكرية. وذلك لأنّ العمليات الفكرية هي التي تسمح باستغلال اللغة بكل قدراتها التمييزيّة. وحتى في المراحل النهائية للتطوّر المعرفي فإن اللغة شرط ضروري لاكتمال هذه المراحل، إلا أنها غير كافية. وجدير بالذكر في هذا المجال أنّ «بياجيه» يُخضع الجانب اللغوي للجانب المعرفي.

ولئن نظر «بياجيه» إلى اللغة من حيث إنها تنظيم قائم ضمن المجتمع يتيح لمن يكتسبه وسائل فكرية غنية فإنّه، مع ذلك، رأى أنها لا تكوّن شرطاً كافياً لاكتساب العمليات الفكرية. فاللغة برأيه، تأتي بعد اكتساب الطفل القدرة على الترميز(٦). ذاك أن الكلمات الأولى التي بالإمكان تمييزها عند الطفل تشبه الرموز التي يمكن قرنها بالشيء ولا تكوّن تنظيماً.

تُظهر أوّل كلمات الطفل سمة المحاكاة في الرمز، إذ تُؤخذ من لغة الكبار وتحاكي الأشياء بصورة منعزلة، وتظهر تغيّر الرمز، بعكس ثبات الإشارة اللغوية، فالرمز يشبه الشيء ظاهريًّا، وهو مظهر ذاتي، في حين أنّ الإشارة اللغوية بالمقابل، مظهر اجتماعي وطابعها كيفي.

تبدأ المقدرة على تصوّر الواقع بواسطة الكلمات في المرحلة الحسيّة ـ الحركية من نمو الطفل، وتكوّن نمطاً من التصوّر بواسطة الفعل. في نهاية هذه المرحلة يصبح التصوّر ممكناً في غياب الشيء أو النموذج، فيتمّ بالتالي، التطوّر عند الطفل من الرمز إلى الإشارة الحقيقية في مفهومها الألسني، وفي هذا الصدد يقول «بياجيه»:

«عندما نتحدَّث عن التصوّر، فإننا نتحدَّث بالنتيجة عن وحدة الدالّ الذي يتيح استدعاء المدلول الذي يؤمّنه الفكر. ويشكّل التأسيس الجماعي للغة، من هذه الزاوية، العامل الأساسي في تكوين التصوّرات وتماسكها الاجتماعي. ولا يصبح بمقدور الطفل استعمال الإشارات اللفظية بشكل تام إلا تبعاً للتقدّم الذي يحصل في فكره... يبقى تفكير الطفل أشد رمزية بكثير من تفكيرنا، وذلك بالمعنى الذي يتعارض فيه الرمز مع الإشارة»(٧).

إنّ اللغة، في نظر «بياجيه»، لها الجذور نفسها التي هي للّعب الترميزي، وتؤدّي، في البدء الدور نفسه الذي يؤدّيه اللعب الترميزي. فالطفل يقوم، منذ ما قبل ظهور اللغة، بأشكال متنوعة من المحاكاة واللعب الترميزي، فيتمدّد مثلاً، على الوسادة متظاهراً بالنوم في سرير أمّه، ويتناول الأشياء، ويضفي عليها دلالة خيالية نابعة من خبراته، بحيث يستعمل الأشياء بوصفها رموزاً دالّةً لأشياء أخرى. وهذه التصرفات تشير إلى اكتساب الطفل الوظيفة الترميزية. وبالرغم من أنّ اللغة تكون في

---

(٦) انظر: J. Piaget, **Le Langage et la pensée.**

(٧) J. Piaget, **La Formation du Symbole chez l'enfant,** pp. 286-287.

هذه المرحلة في طور النمو فإنها لا تشكّل، بنظر «بياجيه»، مصدر هذا النشاط الترميزي.

٢ ـ ٤ ـ النظرية التكوينية

إنّ السلوك الكلامي الذي تتم ملاحظته خلال النموّ اللغوي هو، برأي «پياجيه»، سلوك في حالة تكوُّن دائم، وينشأ عن التفاعل بين الطفل وبيئته بحيث يساهم الطفل بصورة فعّالة في مسار النمو، كما أنه يرتبط بالنمو وبمراحله المختلفة. فهو ليس نموًّا لغويًّا فقط، بل هو ظاهرة معقّدة ترتبط بمراحل التطوّر الذهني بشكل عام.

ترتسم العوامل الوراثية في النمو اللغوي، وهذا النمو لا يمكن أن يُعدَّل في اتجاهه كيفما اتفق. هذه العوامل الوراثية لا تظهر على هيئة بنى جاهزة ومُعطاة من الأساس، فما هو فطري بالضبط إنما هو عمل البنى ذاتها(٨).

يتمّ اكتساب اللغة بناءً على تنظيمات داخلية تبدأ أوّلية، ثم يُعاد تنظيمها وفق تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية.

تجدر الإشارة، هنا، إلى أنّ «بياجيه» حين يتكلّم على وجود تنظيمات داخلية فإنه لا يعني، بالضرورة، المعنى نفسه الذي يعنيه «تشومسكي»، وهو وجود نماذج للتركيب اللغوي أو قواعد لغوية عامة، بقدر ما يعني وجود استعداد للتعامل مع الرموز اللغوية التي تعبّر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الحسّيّة ـ الحركية.

ويركّز «بياجيه» الاهتمام على علاقة اللغة بالفكر فيقول:

«لا تكفي اللغة لتفسير الفكر، وذلك لأنّ البنى التي تميّز الفكر تمتدّ جذورها في الفعل وفي الأواليات الحسّية ـ الحركية الأشد عمقاً من الواقع اللغوي. إلا أنه من المؤكد، من جهة أخرى، أنه بقدر ما تصبح فيه بنى الفكر أكثر دقةً، بقدر ما تصبح اللغة أكثر ضرورة لاكتمال تكوّن هذه البنى... توجد إذاً بين اللغة والفكر دائرة تكوينية بحيث يستند أحدهما بالضرورة إلى الآخر في تكوين متلاحم وفعل متبادل.

---

(٨) M. Piattelli-Palmarini, **Théories du Langage, Théories de L'apprentissage: Le Débat entre J. Piaget et N.Chomsky**, pp. 290 sV.

إلا أن كليهما يتعلق في النهاية بالذكاء الذي يشكّل حالةً سابقةً على اللغة ومستقلّةً عنها»[٩].

٢ ـ ٥ ـ تمركز لغة الطفل على الذات

يلاحظ «پياجيه» أنّ لغة الطفل متمركزة بشكل عام على ذاته. فالطفل يتكلّم لنفسه ولا يشعر بأية حاجة للتأثير على المتلقي أو لإعلامه بشيء ما. واللغة التي يستعملها الطفل لا تحتلّ فيها وظيفة إقامة الاتصال والوظيفة الندائية إلا مكاناً محدوداً للغاية، وذلك لأنّ لغة الطفل تتمحور حول الوظيفة التعبيرية. فالطفل يتكلّم لنفسه وكأنه يفكر بصوت عالٍ. وفي مقابل هذه اللغة المتمركزة على الذات، هناك اللغة المتّسمة بالطابع الاجتماعي والتي تتمحور على الموقف وعلى المتلقّي في آنٍ معاً، والتي تقوم وظيفتها في عملية التواصل على الأوامر والطلب والتهديد، كما تقوم على تبادل الأسئلة والأجوبة.

يلاحظ «پياجيه» أنّ اللغة المتّسمة بالطابع الاجتماعي تمثّل نصف تعابير الطفل البالغ من عمره ثلاث سنوات، في حين تمثّل اللغة المتمركزة على الذات أقل من ربع تعابير الطفل البالغ سبع سنوات. ويرى أن استعمال اللغة عند الطفل في المراحل الأولى من نموه اللغوي، يعكس التكوين المعرفي عنده، ويترك الطابع المتمركز على الذات لهذا التكوين المعرفي مكانه شيئاً فشيئاً لعملية التدامج الاجتماعي[١٠].

تُظهر إذاً أبحاث «پياجيه» في مجال اللغة، اهتمامه الأساسي بالتطوّر المعرفي. فهو يبحث، في الواقع، في اللغة عما يُظهر سمات التفكير في مراحله المتعاقبة، وهو بالذات لم يتخيّل أبداً إمكانية النمو اللغوي بصورة مستقلّة عن التطوّر المعرفي.

٣ ـ نظرية الاكتساب اللغوي البيولوجية

٣ ـ ١ ـ النواحي البيولوجية في عملية اكتساب اللغة

إنّ السؤال الأساسي الذي يطرحه «لينبرغ»[١١] هو التالي: لماذا يبدأ الأطفال

---

(٩) J. Piaget, **Le Langage et la pensée,** p. 113.

(١٠) انظر في هذا الصدد: **J. Piaget, Le Langage et la pensée chez l'enfant.**

(١١) «لينبرغ» عالم بيولوجي وألسني أميركي، وَواضع كتاب «الأسس البيولوجية للغة» الذي يعتبر الكتاب الأساسي في ما يسمّى حاليًا بالألسنية البيولوجية.

بالتكلّم ما بين الشهرين الثامن عشر والعشرين من عمرهم؟

وإنّ الجواب الذي يعطيه «لينبرغ» على هذا التساؤل هو التالي: ما من دليل يشير إلى أنّ الأمهات يبدأن بتمرين أطفالهن على التكلّم في هذا العمر. بل إنه لا توجد في الحقيقة أية أدلّة من أي نوع كانت، بحصول تعليم منظّم للغة[١٢]. ويردّ «لينبرغ» الفرق الأساسي بين مراحل ما قبل اللغة ومراحل ما بعد اللغة إلى نمو الفرد بالذات، وليس إلى العالم الخارجي أو إلى التغيّرات في الحوافز المتوافرة. فالطفل، بنظره، مهيّأ بيولوجيًا لأن يكتسب اللغة خلال مراحل نموّه الطبيعي. من هنا يؤكّد على حقائق لغوية وبيولوجية ثابتة ومهمة نذكر منها:

أ ـ تُكتسب اللغة بشكل طبيعي ولا تُعلَّم.

ب ـ يكون الدماغ البشري مهيّأً لاكتساب اللغة ما بين السنتين الثانية والعاشرة من عمر الطفل، وذلك لطراوة القشرة الدماغية ورخاوتها في هذا العمر.

ج ـ إنّ الظاهرة اللغوية هي شكل عضوي مرتبط بالتطوّرات الفكرية والذهنية المتعلقة بالإنسان وحده.

د ـ إنّ الهدف الأوّلي والأخير للبحث البيولوجي اللغوي هو دراسة العلاقات القائمة بين الوظيفة اللغوية عند الإنسان وبين الوظائف الأخرى في الدماغ.

هـ ـ إنّ العملية اللغوية في الدماغ هي شبيهة بالعملية الشكلية الرياضية في الدماغ الألكتروني.

و ـ إن قواعد اللغة متداخلة ومتشابكة مع فعاليات بيولوجية أخرى.

٣ ـ ٢ ـ المقدرة البيولوجية الفطرية

يعود الاكتساب اللغوي، بنظر «لينبرغ»، إلى خاصية بيولوجية إنسانية. ويورد «لينبرغ»، في هذا المجال، الأدلّة على أنّ اللغة مقدرة بيولوجية فطرية في الأساس[١٣]. وتتركز أدلّته على المسائل التالية:

---

(١٢) E. Lenneberg, **The Natural History of Language,** pp. 219 sv.

(١٣) E. Lenneberg, **A Biological Perspective of Language,** pp. 65 sv.

٣ ـ ٢ ـ ١ ـ الارتباط المتبادل بين اللغة والنواحي الفزيولوجية والتشريحية عند الإنسان

هناك أدلّة متزايدة على أنّ السلوك الكلامي يرتبط بخصائص مورفولوجية ووظيفية لجسم الإنسان، منها تركيب جهازَي السمع والنطق، والأنسجة الدماغية، وإحكام التنفس وضبطه ليتمكّن الفرد من مواصلة النشاطات الكلامية، إضافةً إلى مجموعة خصائص تتعلّق بالحسّ والإدراك اللازمين للإدراك اللغوي.

٣ ـ ٢ ـ ٢ ـ البرنامج الزمني للنمو اللغوي

إنّ بدء عملية التكلّم عند الطفل ظاهرة منتظمة ومطّردة ومتناسقة. فهي تبدأ في وقت معيّن وفي مرحلة النمو الفيزيائي. وتتبع تعاقب أحداث بشكل ثابت، كما لو أنّ كل أطفال الجنس البشري يتبعون الاستراتيجية نفسها منذ ابتداء النمو اللغوي حتى إتقانهم الكلام. ويميّز «لينبرغ» بين نوعين مختلفين من النشاطات الصوتية عند الطفل:

أ ـ الصرخات وأصوات البكاء التي تبدأ بالظهور منذ الولادة: وهي تمثّل نشاطاً صوتيًّا أوّليًّا يستمرّ طوال حياة الإنسان، إلا أنه ليس لهذه الأصوات أي نشاط نطقي متمايز، ويقتصر عملها على انفتاح الفم وانغلاقه.

ب ـ النشاطات الصوتية التلقائية التي تبدأ منذ نهاية الشهر الثاني والتي تنبثق عنها الأصوات اللغوية: يتلازم ظهور هذه الأصوات زمنيًّا مع ظهور الابتسامة. وتكوِّن النشاطات الصوتية التلقائية الأولى تباشير لإرسال الأصوات المصوَّتة. وتظهر عند الطفل في منتصف السنة الأولى بعض التمايزات بين أصوات مصوَّتة وأصوات صامتة، إلا أنّ هذه الأصوات لا تطابق أصوات اللغة ولا تستطيع الأم محاكاتها. مع ذلك تتميّز هذه الأصوات بأنها أغنى من الأصوات اللغوية التي سوف يكتسبها الطفل، وأفقر منها في الوقت نفسه: هي أغنى من أصوات اللغة لأنها تشتمل على بعض الأصوات التي توجد في لغات طبيعية أخرى، ولا تشكّل بالضرورة جزءاً من أصوات لغة الطفل. وهي أفقر من أصوات اللغة لأنه لا يظهر فيها بعض الأصوات الصامتة ولا بعض المقاطع الصوتية، التي تتطلّب تناسقاً حركيًّا دقيقاً للغاية لأعضاء النطق.

الجدير بالذكر هو أنّ الأشياء التي تُكتسب أولاً هي مبادىء تصنيف وبنى إدراكية، وليست بالتالي، عناصر منفردة. فالكلمات الأولى تشير إلى فئات كلامية وليس إلى أشياء أو أحداث منفردة. ويتمّ إدراك الأصوات وتتابع الكلمات ويُعاد

إنتاجها وفقاً لمبادىء معينة بالذات. فمنذ البداية، تتواجد مبادىء عامة دلالية وتركيبية. وفي حال تأخر النمو بسبب أمراض لغوية، يبقى ترتيب نمو النقاط المتميزة بما فيها نقطة بدء التكلم، غير متغيّر. ويبدو أنّ بدء الاكتساب اللغوي وإتمامه لا يتأثّران بالتغيّرات الثقافية واللغوية.

وبغضّ النظر عن طبيعة دور البيئة في مجال اكتساب الطفل اللغة، فإنه من غير المقبول اعتبار البيئة كعامل أساسي وحاسم في تحديد اللحظة التي يبدأ فيها الاكتساب اللغوي. ففي الحقيقة، لا يرافق ظهور الكلمات الأولى عند الطفل أي تبدّل مفاجىء أو طارىء للمحيط اللغوي. فالمعطيات اللغوية هي نفسها قبل أن يتلفّظ الطفل بأولى كلماته، وبعد ذلك أيضاً، إذ إنّ الطفل يتعرَّض لكلام محيطه بشكل دائم قبل بدء الاكتساب اللغوي وبعده. وتجدر الإشارة، هنا، إلى أنّ بعض الأحداث التي قد تطرأ في محيط الطفل، مثل انقطاع العلاقة مع الأم لمدة طويلة، بمقدورها أن تؤثر بشكل مأساوي أحياناً على نمو الطفل اللغوي، إلا أن تأثيرها المحتمل تأثير ضعيف على لحظة بدء ظهور السلوك الكلامي عند الطفل.

غني عن الذكر أنّ اللغة أداة التواصل في المجتمع الإنساني. مع ذلك ليس بالإمكان القول إنّ ضرورة استفادة الإنسان منها تفرض نفسها فجأة في الوقت الذي تظهر فيه اللغة خلال نمو الطفل. وذلك لأنّ إشباع المحيط لحاجات الطفل الحيوية لا يرتبط بتاتاً باكتساب الطفل اللغة، ولا باللحظة التي يبدأ الطفل فيها بالتلفّظ بكلمة ماما أو بكلمة بابا، سواء أكانت هذه اللحظة في الشهر الثامن أم في الشهر الثاني عشر. كما أنّ اكتساب الطفل اللغة لا يخضع لأي إكراه بأي شكل من الأشكال قد يُفرض على الطفل بهدف إتمام هذا الاكتساب في سنّ معيّنة.

٣ ـ ٢ ـ ٣ ـ صعوبة إيقاف تطوّر اللغة أو منعه

إنّ القدرة على اكتساب اللغة قدرة قوية وذات جذور عميقة عند الطفل بحيث إنّ الطفل قادر على اكتساب اللغة، وهذا بالرغم من الإعاقات الجسدية التي قد يُصاب بها بعض الأطفال. فالأطفال المكفوفون بالخلقة يكتسبون اللغة مثلهم مثل الأطفال الأسوياء، وذلك مع العلم أنّ عدد المفردات التي بالإمكان تحديد مدلولاتها باللمس قليل جدًّا. وبإمكان الأطفال الصم أن يكتسبوا اللغة المكتوبة من غير صعوبة، كما أنّ بإمكان أولاد الصمّ والبكم اكتساب اللغة أيضاً بشكل عادي، وإن تأخّر اكتسابهم لها بعض الشيء.

ففي هذا الإطار، يلجأ «لينبرغ» إلى المقارنة في مرحلة المناغاة بين مجموعتين من الأطفال: الأطفال من أهل صمّ، والأطفال من أهل أسوياء من الناحية السمعية، بهدف دراسة دور المحيط في هذا المجال. وقد قام، في سبيل ذلك، بتسجيل الأصوات التي ينطق بها أطفال ينتمون إلى هاتين المجموعتين. ومما لا شك فيه، هنا، أنّ البيئة اللغوية مختلفة بطبيعة الحال، بالنسبة إلى هاتين المجموعتين، وذلك من ناحيتين: فمن ناحية أولى، إنّ الأصوات اللغوية التي يسمعها الطفل هي أندر إجمالاً عند الصمّ، ومن ناحية ثانية، فإنه لا توجد عند الصمّ استجابات يقومون بها للأصوات التي ينطق بها الطفل. وما تجدر الإشارة إليه هو أنّ أطفال المجموعة الأولى، أي الأطفال من أهلٍ صمّ، لا يقلّون بإصدار الأصوات عامةً، عن أطفال المجموعة الثانية، أي الأطفالَ من أهل أسوياء. إلا أنهم بالاختلاف مع هؤلاء، لا يطلقون الأصوات استجابةً للأصوات الصادرة عن المحيط اللغوي. مما يُظهر أنّ التماثل بين النشاط الصوتي عند المجموعتين عائد إلى ارتباطه، بشكل وثيق، بالنمو الطبيعي للطفل وبنضوجه.

أظهرت الدراسات في ما يتعلق بالإصابات الدماغية التي تؤدي إلى اضطرابات لغوية والمشار إليها باضطرابات الأفازيا أو الحبسة، أنه بالإمكان الملاحظة أنّ الأطفال الذين يصابون بعد اكتسابهم اللغة بخلل في أحد نصفَي القشرة الدماغية تظهر عندهم أعراض الحبسة. والجدير بالذكر هنا، أنّ الطفل المريض حين يبلغ سن العشر سنوات تظهر عنده عواقب المرض بالخطورة نفسها التي تظهر فيها عند الراشد. والجهود التي تُبذل، بعد فترة تعافي الراشد، في مجال إعادة تعليم الراشد المريض بالحبسة التكلّم لا تؤدّي على العموم إلى نجاح يُذكر، في حين لا تتضاءل قدراته العامة للتعلّم في المجالات الأخرى.

أما إذا حدثت الإصابة بين سنَّي الرابعة والعاشرة فإنّ المريض يتعافى. وتمتدّ فترة التعافي عـادةً بضع سنوات. وإذا كانت الإصابة في مراحل التطوّر الأولى فإنّ عملية الاكتساب اللغوي تحصل مجدّداً من بدايتها. فالطفل خلافاً للراشد يبدأ اكتسابه اللغة مجدداً بعد أن يتعافى، مما يظهر أن القشرة الدماغية المختصة بوظيفة الكلام، والتي تقع في الشق الأيسر من الدماغ هي مرنة عند الطفل.

يلاحظ «لينبرغ» أنّ استرجاع اللغة يكون أكثر احتمالاً حين تحدث الإصابة المرضية في أحد شقي الدماغ خلال فترة الطفولة المبكرة، أي في الفترة الزمنية التي لم يكتمل بعد فيها تمايز الشق الأيسر من الدماغ، مما يُثبت بنظره وجود مرحلة حرجة

لاكتساب اللغة عند الطفل. ويرى «لينبرغ» أنّ هذه المرحلة شبيهة بالمرحلة الحرجة عند صغار الطيور. فالإوزّة مثلاً، التي تُربّى منعزلة تبدي استجابة لأي شكل كبير تراه، حتى لو كان بشراً، كما لو كان أحد أبويها فتتبعه أينما يذهب. وهذه المرحلة الحرجة هي في فترة الطفولة المبكرة. وما يؤكّد، إذاً، وجودها هو إمكانية استرداد القدرة اللغوية بعد فقدانها نتيجة إصابة الشق الأيسر من الدماغ. وترتبط المرحلة الحرجة بعملية سيادة أحد الشقين في الدماغ أو التخصُّص الجانبي، ففي ما يتعلّق باللغة، يتمّ التخصُّص الجانبي بسيادة الشق الأيسر ما بين الولادة والبلوغ وباكتمال هذا التخصّص تنتهي المرحلة الحرجة.

٣ ـ ٢ ـ ٤ ـ اللغة لا تُعلَّم لغير البشر

لا توجد أية أدلّة على أنّ بمقدور أي جنس غير الجنس البشري أن يكتسب اللغة أو حتى أن يكتسب ما يماثل المرحلة الأكثر بدائية من مراحل النمو اللغوي. فالمهارات الصوتية والاستجابات السلوكية للأوامر اللفظية التي نشاهدها عند بعض الأجناس الحيوانية لا تحمل في ذاتها سوى تشابه سطحي جدًّا مع السلوك اللفظي البشري. وفي مطلق الأحوال يقوم التنظيم اللغوي عند الحيوانات على مبادىء مغايرة تماماً للتنظيم اللغوي الإنساني، وهذا الاختلاف اختلاف نوعي وليس اختلافاً كميًّا.

٣ـ ٢ـ ٥ ـ الكلّيات اللغوية

إن كل طفل بمقدوره أن يتعلّم أية لغة من اللغات الإنسانية. ولئن يكن هناك بعض الفروقات في البنى الفيزيائية، فإنّ المهارات الأساسية لاكتساب اللغة هي كلّية.

يلاحظ «لينبرغ» أنّ القواعد المشتركة بين اللغات والتي تشكّل ما يسمّى بالقواعد العامة أو الكلّيات، إنما هي قواعد ذات خصائص محدَّدة. وهذه القواعد هي بمثابة أواليات فطرية وقوالب بيولوجية ضمنية تشكّل هيكلاً يتمّ النمو اللغوي من خلاله. فالمبادىء الكلّية التي يفترض الألسنيّون وجودها، بالإمكان النظر إليها كخصائص جزئية مجرّدة للبرنامج التكوّني (الجيني)، الذي يؤهل الطفل لتفسير بعض الأحداث من حيث إنها خبرة لغوية، وليبني في ذاته تنظيم قواعد ومبادىء على أساس هذه الخبرة. واكتشاف هذه الأواليات الفطرية بالذات، إجراء اختباري وجزء أساسي في البحث العلمي الحديث.

بالاستناد إلى هذه الأدلّة، يقرّر «لينبرغ» أن اللغة خاصية إنسانية مميّزة للجنس

الإنساني وقائمة على أواليات بيولوجية متنوعة. ويتركّز عمل الألسني الذي يبحث في إطار الألسنية البيولوجية على السعي إلى وصف هذه الأواليات بالتفصيل ومحاولة تفسيرها.

٣ ـ ٣ ـ التزامن بين النمو اللغوي والنمو الحركي

يركز «لينبرغ» الانتباه على أنّ المقدرة على اكتساب اللغة هي نتيجة النضج واكتمال النمو. وذلك لأنّ نقاط الاكتساب اللغوي المميَّزة مرتبطة بمسائل عائدة بوضوح إلى مراحل النضج. وهذا التزامن بالإمكان ملاحظته أيضاً في الحالات التي يصاب فيها برنامج النمو بشكل مأساوي، ويتأخر بالتالي، اكتمال النمو. زد على ذلك أنه لا توجد أية أدلّة على أنّ التمارين اللغوية المكثفة بالإمكان أن ينتج عنها مراحل نمو لغوي أفضل. ومع ذلك، لا يمكن القول إنّ النمو اللغوي ينجم عن النمو الحركي، وذلك لأنه بمقدور النمو اللغوي أن يحصل على نحو أسرع أو أبطأ من النمو الحركي.

ويظهر التزامن بين النمو اللغوي والنمو الحركي على النحو التالي(١٤):

أ ـ في عمر الأربعة أشهر يبدأ الطفل بإصدار أصوات حادة وهمهمات، ويقابلها في نموه الحركي القدرة على إسناد الرأس بشكل ذاتي والجلوس مسنوداً بمخدَّة على ثلاث جهات.

ب ـ في العمر ما بين الشهرين السادس والتاسع تبدأ مرحلة المناغاة، فيصدر الطفل أصواتاً مثل «ما» و «دا»، ويقلد الأصوات التي يسمعها من أبويه. ويقابل هذه المرحلة على صعيد النمو الحركي، قدرة الطفل على الجلوس لوحده، رفعه رأسه عندما يكون منبطحاً على وجهه، ودَفْعِه بنفسه في محاولته للوقوف، كما يصبح بإمكان الطفل في هذه المرحلة، مدّ يده ليقبض على الأشياء بسرعة من جانب واحد، والصدّ بالإبهام.

ج ـ في العمر ما بين الشهرين الثاني عشر والثامن عشر، يكتسب الطفل عدداً قليلاً من المفردات، ويمتثل لبعض الأوامر ويتجاوب مع كلمة «لا». أمّا على صعيد النمو الحركي في هذه المرحلة فبمقدور الطفل أن يقف من دون الاستعانة بأحد للحظاتٍ معدودة، وأن يحبو، وأن يسير بعض الخطى الجانبية وهو مستند إلى شيء

---

(١٤) E. Lenneberg, **Bioligical Foundations of Language,** pp. 375 sv.

ما، وأن يخطو بعض الخطوات عندما يؤخذ باليدين، وأن يقبض على الأشياء ويمسك بها، ويعيدها بدرجة جيّدة.

د ـ في العمر ما بين الشهرين الثامن عشر والحادي والعشرين، يرتفع عدد مفردات الطفل من حوالى عشرين مفردة إلى حوالى مائتي مفردة، وتزداد إشاراته إلى الأشياء، ويتفهّم الأسئلة البسيطة، وينتج جملاً مؤلّفة من كلمتين. أمّا على صعيد النمو الحركي، فيصبح بمقدور الطفل أن يقف، وأن يجلس على كرسي صغير، وأن يحبو إلى الوراء، كما يكون بمقدوره أن يرمي الكرة، إلا أنه يجد صعوبة في بناء برج من ثلاثة مكعّبات.

هـ ـ في العمر ما بين الشهرين الثامن عشر والحادي والعشرين، يكون الطفل قد اكتسب من ثلاثمائة إلى أربعمائة مفردة لغوية. ويصبح بإمكانه أن يستعمل جملاً مكوَّنة من كلمتين ومن ثلاث كلمات، وأن يستعمل أحرف الجر والضمائر. وفي المقابل، وعلى صعيد النمو الحركي، يركض الطفل، ويقع حين يستدير فجأة، ويتسلّق الدرج صعوداً ونزولاً، ويقف ويجلس ويركع بسهولة.

و ـ في العمر ما بين الشهرين الثلاثين والثالث والثلاثين، تتزايد المفردات المكتسبة بسرعة في لغة الطفل الذي يصبح بمقدوره استعمال جمل من ثلاث كلمات أو أربع. وتقارب بِنى لغته وترتيب عناصرها والإتباع النحوي لديه قواعد لغة الكبار. ولكن تبقى مع ذلك تعابير عديدة خاصة بلغة الأطفال. أمّا على صعيد النمو الحركي في هذه المرحلة فإنّ الطفل ينسِّق بشكل جيد بين حركات أصابعه ويديه، ويحرك أصابعه بشكل مستقلّ، ويتلاعب بالأشياء بسهولة، ويبني برجاً من ستة مكعّبات.

ز ـ في العمر ما بين الشهرين السادس والثلاثين والتاسع والثلاثين، يكون الطفل قد اكتسب ألف مفردة أو أكثر، بإمكانه أن يتلفّظها بوضوح تام، وينتج جملاً حسنة التركيب، ويستعمل القواعد المعقّدة ومع ذلك لا يكون بعد قد اكتسب قواعد لغته بشكل تام، ويتفهّم تسعين بالمائة من الكلام. أمّا على صعيد النمو الحركي فإنّ الطفل في هذه المرحلة يركض بسرعة، ويقفز، ويركب دراجة من ثلاثة دواليب ويقف على قدم واحدة للحظة.

إنّ التزامن والانسجام في الواقع، بين الاكتساب اللغوي وبين المراحل الزمنية الطبيعية للنضج البيولوجي وللنمو الحركي، يؤكّدان على حقيقة مهمّة هي أنّ المقدرة اللغوية متصلة بالعامل الوراثي. وذلك لأنّ جميع الأطفال العاديين يمرّون بالمراحل التطوّرية البيولوجية نفسها عندما يكتسبون اللغة، وذلك بالرغم من اختلاف اللغات

التي يكتسبونها. فالظاهرة اللغوية، بنظر «لينبرغ»، هي شكل عضوي مرتبط بالتطورات الفكرية والذهنية المتعلقة بالإنسان وحده، هي جزء لا يتجزَّأ من الإنسان وخاصة مميّزة للجنس البشري.

ولئن كانت بعض الحيوانات مثل الدولفين والنحل والقرود وبعض أصناف الطيور تمتلك تنظيمات اتّصال متطورة بعض الشيء، فإنّ بدء النمو اللغوي عند الطفل مختلف اختلافاً جذريًّا عن الأصوات التي تصدرها هذه الحيوانات، مما يؤكّد أنّ الميزة اللغوية الإنسانية خاصة بالجنس البشري، وأنّ اللغات الحيوانية لا تكوِّن بتاتاً تقارباً تدريجيًّا مع لغة الإنسان.

يركِّز «لينبرغ» الاهتمام على أنّ اكتساب اللغة هو نمو بيولوجي لا يرتبط بالذكاء الإنساني، وذلك لأنّ الطفل البشري يكتسب اللغة في وقت لا تزال قدراته العقلية فيه ضعيفة وغير نامية. زد على ذلك أنّ اللغة تبدأ عند المتأخرين عقليًّا على النمط نفسه الذي تبدأ فيه عند الأطفال الأسوياء. كما أنه يشير إلى أنّ النمو العقلي لا يرتبط كذلك بحجم الدماغ الإنساني، فالنمو اللغوي في نهاية المطاف عائد، برأي «لينبرغ»، إلى قدرات بيولوجية خاصة بالجنس البشري. من هنا الأهمية التي يعلّقها على البحث البيولوجي بهدف سبر الدماغ البشري وبخاصة المراكز اللغوية القائمة في الجانب الأيسر من الدماغ.

خلاصة القول، هي أنّ البنية اللغوية الضمنية، بالنسبة إلى «لينبرغ»، هي ترتيب قائم في الدماغ البشري، وهي نسخة بيولوجية عن القواعد الكلّية يحوّلها الطفل إلى القواعد الخاصة بلغته بالتوافق مع مراحل النمو. أي بكلام آخر تنمو القواعد الكلّية نموًّا فزيولـوجيًّا بشكل طبيعي داخل الدماغ البشري، وتتفاعل مع المواد اللغوية التي يتعرّض لها الطفل، بحيث يصبح بإمكان الطفل صياغة تنظيم القواعد الخاصة بلغته.

٤ ـ نظرية الاكتساب اللغوي الألسنية

٤ ـ ١ ـ ملاحظات أساسية

ينطلق «نوام تشومسكي»[١٥] مؤسس النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية، في

---

(١٥) «نوام تشومسكي» ألسني أميركي، ومؤسس النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية التي هي حاليًّا أوسع =

تحليله للاكتساب اللغوي عند الطفل، من الملاحظات التالية:

١ ـ يكتسب كل طفل سويّ اللغة من دون القيام بأي مجهود يُذكر، ومن خلال تعرّضٍ شفّاف للغة محيطه، ومن دون أن يتدرَّج عبر تمارين متخصّصة. في حين أنّ القرد، وإن بلغ حدًّا معيناً من الذكاء، لا يمكنه أن يكتسب الأصول الأكثر تبسيطاً في اللغة[١٦]. فعمل الطفل عمل ذاتي خلّاق ينبغي دراسته من حيث هو خاصية إنسانية مميّزة[١٧].

٢ ـ إن كلام المحيط الذي يسمعه الطفل من حوله لا يتشكّل من جمل أصولية كاملة. فهو يحتوي، في الحقيقة، على نسبة كبيرة من الجمل الناقصة التي تنحرف عن الأصول اللغوية، كما أنه يشتمل على عددٍ متناهٍ من الجمل؛ في حين أنّ الطفل حين يكتسب لغته يكتسب كفاية «لغوية» فيها، أي معرفة ضمنية بقواعد اللغة، التي تتيح إنتاج عدد غير متناهٍ من الجمل المتجددة بشكل دائم، وتفهّمها، والحكم على أصوليّتها.

٣ ـ إنّ الطفل الذي اكتسب اللغة يكون قد نمّى في ذاته تصوّراً داخليًّا لتنظيم قواعد بالغة التعقيد، يحدّد كيفية تركيب الجمل واستعمالها وتفهّمها (الكفاية اللغوية)[١٨]. ولا يكتسب الطفل الكفاية اللغوية فحسب بل يكتسب في الوقت نفسه محتوى الكلام كحقيقة بحدّ ذاتها، ويمتلك تقنية التواصل أي يمتلك ما نسميه بالكفاية اللغوية المراسية[١٩].

٤ ـ ينبغي أن لا تتعدّى خصائص اللغة المكتسبة قدرات الطفل الذهنية على استيعابها وإلا تعذّر عليه اكتسابها. هذا مع العلم أنّ اللغة المكتسبة تنظيم لغوي غنيّ ومعقّد ولا يمكن تحديده عبر المظاهر اللغوية المجزّأة[٢٠].

تسلّط هذه الملاحظات أضواء جديدة على عملية اكتساب اللغة عند الطفل، إذ تجعل من الطفل في الواقع الموضوع الأساسي لدراسة الاكتساب. فالطفل كائن

= النظريات الألسنية انتشاراً في جامعات العالم. راجع كتابنا: **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية** (١ ـ النظرية الألسنية).

(١٦) N. Chomsky, **Language and Mind,** p. 101.

(١٧) N. Chomsky, **Language and Mind,** p. 15.

(١٨) N. Chomsky, **Aspects of the Theory of Syntax,** p.25.

(١٩) N. Chomsky, **Essays on Form and Interpretation,** p. 11.

(٢٠) N. Chomsky, **Reflexions on Language,** p 10.

إنساني، يتوصّل خلال مدّة زمنية قصيرة نسبيًّا، إلى اكتساب تنظيم قواعد بالغ التعقيد يؤهّله لتكلّم لغته، مما يعطي الانطباع بأنّ ذهن الطفل مهيّأ بشكل من الأشكال لإتمام عملية التكلّم. وهذا الانطباع، بطبيعة الحال، يختلف بصورة أساسية، عن التفسير الذي يعطيه «سكينر» في إطار مذهب السيكولوجيا السلوكية. وهذا بالذات مما يدفع «تشومسكي» إلى تركيز اهتمامه على القدرة الفطرية عند الطفل التي تؤهله لاكتساب لغة محيطه، يقول «تشومسكي» في هذا الصدد:

«لا توجد اليوم مبرِّرات للأخذ بعين الجدّية، موقفاً فكريًّا يعزو تحقيق إنجاز إنساني بالغ التعقيد (اكتساب اللغة) إلى خبرة أشهر أو سنين بدل ردّه إلى ملايين السنين من النمو، أو إلى مبادىء تنظيمية عصبية راسخة في القانون الفيزيائي، تشير في النهاية، إلى أنّ الإنسان فريد من نوعه نسبة إلى الحيوان من حيث كيفية اكتسابه المعرفة»[٢١].

٤ ـ ٢ ـ الحالة الأساسية للعقل

يمرّ نمو الطفل اللغوي بعدَّة مراحل مميَّزة قبل أن يصل إلى مرحلة اكتساب اللغة. والجدير بالذكر أنّ الأطفال، في كل مرحلة من المراحل التي تمكن ملاحظتها في مسار اكتساب اللغة، ينتجون البنى ذاتها في المرحلة ذاتها، وذلك من دون النظر إلى اللغة التي يكتسبونها. ففي الواقع، توصّل باحثون ألسنيّون يعملون كلٌّ من جهته، على دراسة لغة الأطفال، إلى نتائج تكاد تكون واحدة بالرغم من اختلاف اللغات التي يدرسونها، وبالرغم من المسافات الجغرافية التي تفصل بين المجتمعات التي تجري فيها الدراسات[٢٢]. وقد أظهرت هذه الدراسات أنّ لغة الطفل لغة متميزة عن لغة الكبار، وتنحرف عن كلام الكبار بصورة منظّمة، مما يحمل على الاعتقاد أنّ هذا الانحراف يبنيه الطفل بصورة مبدعة من خلال تحليل جزئي للغته وعبر قدرات ذهنية خاصة به، مما يدفع إلى الإقرار بأننا أمام قدرة فطرية يمتلكها الطفل[٢٣].

ترى النظرية الألسنية التشومسكية أنّ الطفل يملك بالفطرة تنظيماً ثقافيًّا يمكن تسميته بالحالة الأساسية للعقل. فمن خلال التفاعل مع البيئة، وعبر مسار النمو الذاتي، يمرّ العقل بتتابع حالات تتمثّل فيها البنى المعرفية. وفيما يتعلّق باللغة

---

(٢١) N. Chomsky, **Aspects of the Theory of Syntax,** p. 59.

(٢٢) انظر كتابنا: **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة.**

(٢٣) N. Chomsky, **Essays on Form and Interpretation,** p. 71.

تحصل تغيّرات سريعة نسبة إلى الحالة الأساسية للعقل خلال المرحلة الباكرة من الطفولة. وبعدها تكتمل حالة عقلية صلبة وثابتة تتعرّض فيما بعد لتغيّرات طفيفة فقط. نشير إلى هذه الحالة الصلبة على أنها حالة نهائية للعقل، تتمثّل فيها معرفة اللغة بطريقة معيّنة عند الإنسان، وهي حالة ثابتة يتوصّل إليها الطفل خلال نموه البيولوجي، وتنجم عن تطوّر عصبي عبر تعرّض ملائم لمعطيات لغوية.

إنّ الأسئلة التي بإمكان الباحث طرحها بالنسبة إلى الحالة الأساسية أسئلة متعددة، نشير هنا، إلى بعضها وهي التالية:

أ ـ ما هي طبيعة الحالة الأساسية؟

ب ـ ما مدى درجة تمايزها؟ وما هو أصل مختلف البنى المختصّة المنتظمة ضمنها؟

ج ـ ما هي علاقتها بالقدرات الذهنية الأخرى وبالذات بالذكاء العام؟

د ـ ممّ تتكوّن الطبيعة الإنسانية في هذا المجال؟

هـ ـ ما هي العوامل التي تعمل بحيث يتمّ الاكتساب على النحو الذي يتمّ فيه؟

إنّ الأجوبة على هذه الأسئلة تكاد تكون محدودة جدًّا، وذلك لأنه ليس بالإمكان، في المجال العلمي، البرهنة بواسطة الأدلّة المقنعة، أنّ ميزة معينة هي ميزة فطرية. ففي مجال العلوم الطبيعية، بالإمكان فقط، تكثيف المعطيات التي يكون من خلالها بالإمكان تقديم فرضيات معقولة، والاستعانة بأدلّة غير مباشرة ومعقدة[٢٤]. مع ذلك وفي حال، يتمّ اكتساب تنظيم معقّد من المعارف بشكل سريع وعلى النمط نفسه عند الطفل الإنساني وعبر معطيات محدودة ومتبدّلة، يميل الباحث إلى الاعتقاد بوجود حقيقة عقلية، أو عضو عقلي ذي بنية خاصة، ومن ثم يسعى للتوصّل إلى تحديد طبيعته وخصائصه والمجال المعرفي الذي يتعلّق به، وعلاقاته ببقية التنظيمات التي تنتمي إلى البنية العامة للفرد البشري.

٤ ـ ٣ ـ البنى الفطرية

ليست المسألة بنظر «تشومسكي»، التساؤل هل إنّ الاكتساب قائم على وجود بنى فطرية. فهو برأيه، قائم من دون شك على ذلك، إنما المسألة الحقيقية هي في

(٢٤) N. Chomsky, **Rules and Representations**, p. 130.

إدراك ماهية هذه البنى الفطرية(٢٥). ووجود بنى فطرية مسألة مسلَّم بها في النظرية الألسنية التشومسكية، يقول تشومسكي:

«لا توجد أية معطيات سرِّية أساساً في مفهوم بنية معرفية مجرَّدة، توجدها قدرة فطرية في الذهن، تتمثل في العقل بطريقة مجهولة حتى الآن، وتدخل ضمن تنظيم المهارات والاستعدادات للعمل وللتفسير»(٢٦).

إذاً، القدرات الفطرية هي التي تجعل من عملية الاكتساب عملية بالإمكان إنجازها، وذلك لأن نمو الإنسان اللغوي مزوَّد ببعض الاستعدادات والقدرات والبنى والبرامج الفطرية والمتمثّلة في الحالة الأساسية، يقول «تشومسكي» في هذا الصدد:

«إنّ التعلّم هو في البدء مسألة ملء بالتفصيل لداخل بنية هي فطرية»(٢٧).

إذاً بالإمكان النظر إلى الحالة الأساسية على أنها بمثابة دالّة تطبّق الخبرة على الحالة الثابتة بواسطة تنظيم كامل من القواعد متوافر للطفل. فتتكوّن بالتالي، من تنظيم أواليات عامة تولّد الحالة النهائية من خلال أخذ الخبرة بعين الاعتبار. فالنمو اللغوي يرتدّ في الأساس، إلى الحالة الأساسية عندما تتوافر لها الإثارة الملائمة:

«الشرط الذي ينبغي توافره للأواليات الفطرية لكي تعمل، هو تقديم الإثارات الملائمة»(٢٨).

إن خصائص المبادىء الفطرية وليس مسار التجربة اللغوية، هي التي تحدّد، إذاً، الحالة الصلبة التي تتمثّل فيها القواعد. من هنا، نتوقّع وجود علاقة وثيقة بين الملكة الذهنية الفطرية وبين التنظيم اللغوي. وذلك لأنّ القواعد إنما تكتسب من خلال عمل المبادىء الفطرية في كلام المحيط. وهذا ما يدفع «تشومسكي» إلى القول:

«ففي ما يختصّ باللغة، فإنه من الطبيعي أن نتوقع قيام علاقة وثيقة بين خصائص الذهن الفطرية وبين سمات البنية اللغوية. ذلك لأن اللغة لا وجود لها في الحقيقة خارج تصوّرها العقلي. فمهما كانت خصائصها، فهي تختصّ بها عبر المسار

---

(٢٥) N. Chomsky, **Reflexions on Language**, p. 13.

(٢٦) N. Chomsky, **Reflexions on Language**, p. 23.

(٢٧) N. Chomsky, **Reflexions on Language**, p. 14.

(٢٨) N. Chomsky, **Aspects of the Theory of Syntax**, p. 48.

العقلي الفطري للجهاز العضوي الذي أوجدها ويوجدها في كل جيل»(٢٩).

من هذا المنطلق، بالإمكان القول إنّ الملكة اللغوية الفطرية تحدّد نوعية التنظيمات المعرفية التي بمقدورها أن تتعلّمها، بمعنى أنّ هذه التنظيمات لا بدّ من أن تتناسب مع القدرات اللغوية الفطرية. ومن هذه الزاوية بالذات، لا نستغرب وجود قيود أو ضوابط معرفية يضعها الطفل على التنظيم اللغوي خلال نموّه اللغوي (ويضعها أيضاً الكبار حين يستعملون اللغة).

وعلى هذا، تكون الحالة الأساسية أو البنية الفطرية غنية بصورة كافية لأن تحلّل التخالف بين الخبرة والمعرفة، ولأن تقوم ببناء القواعد ضمن الحدود المعطاة لها، بالولوج إلى المعطيات اللغوية المتوافرة.

٤ ـ ٤ ـ الكليات اللغوية

سبق أن أشرنا إلى أنّ الطفل الإنساني يكتسب أية لغة من اللغات بغضّ النظر عن جنسيته، يكفي لذلك أن يترعرع في بيئة تتكلّم اللغة التي سوف يكتسبها. ومن ثم يقتصر عمل البنى الفطرية على تحديد اللغة المكتسبة من ضمن مجموعة اللغات المحتملة، أي من ضمن القواعد الكلّية أو الكلّيات اللغوية. من هنا، بالإمكان القول إنّ القواعد الكلّية هي أقرب ما تكون إلى هذه البنية الأساسية، وإنّ الكلّيات اللغوية هي مزايا تنتمي إلى الحالة الأساسية كجزء من مجموعة قوالب تصوّرية خاصة باللغات الإنسانية، تقدّم مخطّطاً يطبّق على المعطيات اللغوية، فتحدّد بشكلٍ ضابط القواعد الخاصة التي تنبثق عبر التعرّض للمعطيات اللغوية. ويُظهر «تشومسكي» التماثل بين القواعد الكلّية والحالة الأساسية للعقل فيقول:

«لنفترض أننا نضفي على الفكر، كسمة فطرية له، نظرية لغوية عامة نسمّيها بالقواعد الكلّية. فهذه النظرية تحدِّد تنظيم قوانين متفرّع يخصّص الهيكلية البنيانية لكل لغة، ويقدِّم تشكيلة شروط ينبغي أن تتقيَّد بها كل صياغة تضع القواعد على نحو متعمق. وعلى هذا الشكل توفّر القواعد الكلّية رسماً تخطيطيًّا تتقيَّد به كل قواعد خاصة بلغة معيَّنة»(٣٠).

لا بد من الإشارة هنا، إلى أنّ القواعد الكلّية هي التنظيم المؤلّف من مبادىء وشروط وقواعد تكوّن عناصر أو خصائص كل لغات العالم، أي الخصائص المشتركة

(٢٩) N. Chomsky, **Language and Mind**, p. 135.

(٣٠) N. Chomsky, **Language and Mind**, p. 127.

بين اللغات الإنسانية. ولا تقوم هذه الخصائص عرَضاً، إنما تقوم بالضرورة (المقصود هنا الضرورة البيولوجية وليس المنطقية). فتبيّن مزايا اللغة الإنسانية اللازمة بيولوجيًّا، وتكوّن الهيكلية العظمية لبنية القوانين التي تخضع لها كل لغة إنسانية، كما أنها تحتوي على المبادىء التي تنتظم بها قواعد كل مستوى من مستويات اللغة، وعلى تداخل العلاقات بين القواعد في ما بينها. وتحتوي القواعد الكلّية أيضاً على الشكل الذي تتخذه القواعد عامةً، وعلى مبادىء عامة كلّية، وعلى مجموعة الفئات المثبتة والمجرَّدة التي تؤخذ منها العناصر الخاصة بكل لغة (السمات الفونولوجية والسمات الدلالية وفئات الاسم والفعل).

٤ ـ ٥ ـ نظرية الاكتساب اللغوي

في ظل هذه المبادىء الفطرية تعمل المعطيات اللغوية المتوافرة للطفل في محيطه كقادح لشرارة الاكتساب. فالمحيط اللغوي يحرِّك أوالية الاكتساب اللغوي من دون أن يكون بمقدور هذه المعطيات وهذه الخبرات اللغوية أن تؤثِّر على جهاز الاكتساب. وغنيٌّ عن الذكر أنّ عملية الاكتساب لكي تتمّ يجب أن يتوافر للطفل فيها محيط لغوي مناسب. فالمحيط اللغوي يمتلك بنية خاصة به، إلا أنّ بنية جهاز الاكتساب تأتي من الداخل، وتتطور بالذات، وفقاً لبرنامج خاص بالجنس الإنساني. فبإمكان المحيط اللغوي أن يطلق أواليات الاكتساب، أو أن يلجمها، إلا أنه ليس بمقدوره أن يُقولبها من خلال نقل بناه إليها. ويقتصر بالتالي، عمل المحيط اللغوي على إطلاق برامج مقرّرة سلفاً.

تحتل نظرية اكتساب اللغة مكاناً بارزاً في اهتمامات «تشومسكي» اللغوية لارتباطها بالمبادىء المجرَّدة التي تتحكم ببنية اللغة. ويتمّ بنظره، وضع نظرية الاكتساب على النحو التالي:

«لنتأمّل أوّلاً كيف يتصرَّف العالم عندما يدرس هذه المسألة (نظرية الاكتساب)، فأوّل خطوة يقوم بها بشكل طبيعي تكون في أن يختار جهازاً عضويًّا ومجالاً معرفيًّا محدَّداً بصورة معقولة، وفي أن يحاول بناء نظرية يمكن تسميتها نظرية تعلّم الجهاز العضوي في المجال المعرفي. وهذه النظرية يمكن النظر إليها كتنظيم من المبادىء وكآلية أو كخاصية لها بعض المدخلات وبعض المخرجات. فالمدخلات هي تحليل المعطيات في المجال المعرفي من قبل الجهاز العضوي، والمخرجات تكوّن بنية معرفية بشكلٍ ما. فالبنية المعرفية هي أحد عناصر المرحلة المعرفية التي يتوصّل إليها الجهاز العضوي.

وعلى سبيل المثال، لنعتبر أنّ الجهاز العضوي هو الإنسان، والمجال المعرفي هو اللغة. فنظرية التعلّم المختصة بالإنسان في مجال اللغة تغدو تنظيم المبادىء الذي يتوصَّل بواسطته الإنسان إلى المعرفة اللغوية»[٣١].

ومن هذا المنظور ينبغي أن تحتوي نظرية الاكتساب على معلومات حول ثلاث حيثيّات هي:

١ ـ طبيعة القواعد المكتسبة
٢ ـ المبادىء الفطرية التكوينية
٣ ـ الخبرة اللغوية الضرورية لإطلاق المبادىء الفطرية

(٣١) N. Chomsky, **Reflexions on Language,** p. 14.

القسم الثالث

قضايا ألسنية تراثية

الفصل الخامس

نظرية الاكتساب اللغوي
في التراث العربي

في ابتداء بحثنا هذا لا بد من أن نطرح السؤال التالي:

إلى أي مدى بإمكاننا الكلام على نظرية اكتساب لغوي في التراث العربي؟ وهل تسنّى في الواقع، للفكر العربي، أن يعتني بمسائل اكتساب اللغة وملابساته؟

للجواب على هذا السؤال لا بد لنا من أن نبحث في خبايا التراث العربي بغية استنطاق بعض نصوصه التي تطرقت إلى مسألة الاكتساب اللغوي، وأن نعكف على إعادة قراءتها قراءة معاصرة، محاولين أن نستكشف خلالها مدى عناية التراث العربي بمسألة تحصيل اللغة وامتلاكها.

تندرج نظرية اكتساب اللغة في مجال علم النفس اللغوي. ومعلوم أنّ الاهتمام بنظرية الاكتساب اللغوي قد تزايد مع بروز النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية وتأثير هذه النظرية ليس فقط في مجال الألسنية بل أيضاً في مجال علم النفس، وذلك إثر الانتقادات التي وجّهها «تشومسكي» مؤسِّس هذه النظرية إلى النظرية السلوكية، وإلى الأنموذج المثير ـ الاستجابة للمثير. وأضحت من ثم نظرية الاكتساب تقع في نقطة التقاء الألسنية وعلم النفس المعرفي.

ونحن إذ نحاول تقصّي نظرية تراثية في مجال الاكتساب اللغوي فذلك، بطبيعة الحال، من منطلق اهتماماتنا الألسنية بالذات.

١ ـ النظريات الحديثة

هناك عدة نظريات في مجال اكتساب اللغة تتمايز من منطلق نظرتها إلى العامل

الأساسي القائم وراء إتمام عملية الاكتساب. وبالإمكان إجمال هذه النظريات في ثلاث فئات رئيسية:

١ - ١ - النظريات البيئية

وفيها أن البيئة هي وحدها المسؤولة عن إتمام عملية الاكتساب، وهو ما نجده لدى علماء النفس السلوكيين، وبخاصة لدى «وطسن» و«سكينر». فاللغة في نظر السلوكيين، شكل من أشكال السلوك، لذا هم لا يقرّون بوجود أيّ تباين بين مسار اكتساب اللغة ومسار اكتساب أية مهارة سلوكية أخرى. والسلوك اللغوي كأي سلوك آخر، هو في النهاية، حصيلة عملية تدعيم إجرائي. ومن ثم ينبغي أن تتركّز الدراسة العلمية على الملاحظة المباشرة، وأن تعتمد على خبرة الحواس فحسب.

ولا يرى السلوكيون، أية فائدة للمفاهيم العقلية مثل القصد والوعي والتفهم. فالأهل هم مصدر المعطيات اللغوية التي يحاكيها الطفل، وعملية التعزيز التي يقوم بها الأهل، هي بالذات، العملية اللازمة لتوفير العادات الكلامية. ويتحدّد نموّ الطفل طبقاً للظروف الموضوعة في محيط يراقب هذا النمو ويؤثر فيه.

١ - ٢ - النظريات العقلانية

تفترض وجود قدرة عقلية فطرية تقود عملية الاكتساب، ويمثلها «تشومسكي» و«لينبرغ».

يرى «تشومسكي» أنّ الطفل يمتلك بالفطرة تنظيماً ثقافيًّا يمكن تسميته بالحالة الأساسية. فمن خلال التفاعل مع البيئة وعبر مسار النمو الذاتي، يمرّ العقل بتتابع حالات تتمثل فيها البنى المعرفية. وفي ما يتعلّق باللغة، تحصل تغيّرات نسبةً إلى الحالة الأساسية للعقل خلال المرحلة الباكرة من الطفولة، وبعدها تكتمل حالة عقلية صلبة وثابتة تتعرّض فيما بعد لتغيرات طفيفة فقط. ويشير «تشومسكي» إلى هذه الحالة الصلبة على أنها حالة نهائية للعقل، تتمثل فيها معرفة اللغة (أي الكفاية اللغوية) بطريقة معينة عند الإنسان، باعتبار أنها حالة ثابتة يتوصل إليها الطفل خلال نموه البيولوجي، وتنجم عن تطور عصبي عبر التعرّض للمعطيات اللغوية.

في هذا المسار تكون خصائص المبادىء الفطرية وليس التجربة اللغوية، هي التي تحدد الحالة الصلبة التي تتمثل فيها القواعد. من هنا يتوقّع «تشومسكي» وجود علاقة وثيقة بين الملكة الذهنية الفطرية وبين التنظيم اللغوي، وذلك من واقع أنّ القواعد إنما تكتسب من باب عمل المبادىء الفطرية في كلام المحيط. لا بل هو

يستغرب وجود قيود أو ضوابط معرفية يضعها الطفل على التنظيم اللغوي خلال نموه اللغوي. وهذه الضوابط تتوافق بنظره، مع القواعد الكلية التي بالإمكان القول، بالتالي، إنها أقرب ما تكون إلى الحالة الأساسية.

ففي ظل المبادىء الفطرية تعمل المعطيات اللغوية المتوافرة في محيط الطفل كقادح لشرارة الاكتساب فتحرِّك أواليته من دون أن يكون بمقدورها أن تؤثر في جهاز الاكتساب. فبإمكان المحيط اللغوي إذاً، أن يطلق أو أن يلجم أواليات الاكتساب، إلا أنه ليس بمقدوره أن يقولبها من خلال نقل بناه الخاصة إليها. فيقتصر عمل المحيط، بالتالي، على إطلاق برامج مقرّرة سلفاً، وذلك لأنّ بنية جهاز الاكتساب تأتي بالذات من الداخل، وتتطور بالضبط، وفقاً لبرنامج خاص بالجنس الإنساني.

١ ـ ٣ ـ النظريات المعرفية

وتمثلها نظرية «بياجيه» البنائية التي تقول بالتفاعل بين قوى الطفل الذاتية وبين بنية المحيط. فالسلوك الكلامي الذي تتم ملاحظته خلال الاكتساب هو في رأي «بياجيه»، سلوك في حالة تكوّن دائم، وينشأ عن التفاعل بين الطفل وبيئته على نحو يساهم فيه الطفل بصورة فعالة في مسار النمو. وترتسم العوامل الوراثية في هذا النمو الذي لا يتم بالصدفة، ولا تظهر، بالتالي، على هيئة بنى جاهزة ومعطاة من الأساس.

يؤكّد «بياجيه» أنّ التعلّم الحقيقي هو الذي يحصل عن التأمّل أو التروّي. فالتعزيز لا يأتي من البيئة كمكافأة بل ينبع التعزيز بالذات من أفكار المتعلّم ذاته.

إنّ الأشياء التي يتعلّمها الطفل وهو في طور نموه، لا يمكن تفسيرها عن طريق المحدّدات المادية والاجتماعية والنضوجية فحسب، بل بالإمكان ردها إلى عامل أساسي يقود عملية التعلّم، ويسمّيه «بياجيه» عامل الموازنة. ولا تنجم الموازنة مما يراه الإنسان بل إنها تساعد على فهم ما يراه. ومن خلال الموازنة بالذات يستطيع الإنسان أن يكوّن فهماً أكثر دقّة للعالم من حوله. ومن هذا المنطلق يقوم الفرد ببناء المعرفة من خلال تفاعله مع البيئة.

٢ ـ مسائل الاكتساب اللغوي في التراث العربي

إنّ قراءة نصوص التراث العربي قراءة معاصرة تظهر لنا أنّ مسألة اكتساب اللغة قد أثارت اهتمام بعض اللغويين وعلماء الكلام والفلاسفة العرب وإن لم يولوها

عنايتهم المباشرة. ولئن حاولنا تتبع ظاهرة الاكتساب كما تتكشّف لنا في بعض هذه النصوص، فإن أول ما يتبيّن لنا أنّ علماء العرب لم ينقسموا في تحليلهم لهذه الظاهرة الإنسانية الانقسام الذي نلاحظه في نظريات الاكتساب اللغوي الحديثة في ما يختص بإقرار العامل الأساسي القائم وراء عملية الاكتساب هذه (البيئة أم القدرات الفطرية). بل بالإمكان الملاحظة أنّ الفكر العربي قد أقرّ بوجوب توافر هذين العاملين معاً لكي يحصل الاكتساب. ويظهر التباين في الرأي عند العلماء العرب فقط في مدى تركيز الأهمية على أحد العاملين أكثر من تركيزها على العامل الآخر.

٢ ـ ١ ـ تركيز الاهتمام على عامل الممارسة والاعتياد

يرى القاضي «عبد الجبّار» أنّ الكلام «من الأفعال المحكمة كالبناء والنساجة والصياغة»(١)، وأنّ استكناه مضامين الكلام إنما يتمّ من خلال الاختبار، وفي ذلك يقول:

«واعلم أنه لا يمتنع أن يُعلم بالاختبار مقاصد المخاطبين باضطرار. ولولا الاختبار المتقدّم لم يُعلم ذلك حتى يختلف الحال في هذه المعرفة بحسب طريقة الاختبار وما يمكن فيه وما لا يمكن، لأن العربي يعرف مقاصد العربي بالاختبار. . . ويكون هذا العلم مما يحصل باضطرار عن طريق العادة، لأنه مباين للعلوم الحاصلة ببديهة العقل الذي لا يجوز اختلاف أحوال العقلاء فيه من حيث كان هذا العلم يفتقر إلى الاختبار الذي قد تفترق أحوالهم فيه»(٢).

يتم الاكتساب، برأي القاضي «عبد الجبّار»، من خلال السماع والاختبار والمحاكاة والمران والممارسة المباشرة والاعتياد، وعلى قدر التكرار ترسخ العادة. وإذا ترسَّخت العادة تتوطَّد على نحوٍ يصبح من الصعب التعديل فيها:

«حتى أنّ بعضهم إذا اعتاد طريقةً في الفصاحة المتقدمة لا يواتيه الكلام المتوسّط والركيك إلا بعد جهد وتكلّف»(٣).

ويؤكّد القاضي «عبد الجبّار» على أنّ الكلام هو علم ضروري، والتكلّم صناعة قائمة على العلم والإرادة وتـوفّر الآلة واستقامة الترتيب(٤)، فيحصل الكلام في نظره «باضطرار»، أي أنّ الكلام علم اضطراري بموجب الاستعداد الطبيعي. فهو يقول:

---

(١) المغني في أبواب التوحيد والعدل، الجزء ١٦، ص ٢٠٧.

(٢) المرجع نفسه، ص ٣٧.

(٣) المرجع نفسه، ص ٢٧٥.

(٤) المرجع نفسه، الجزء ٧، ص ٢٠.

«لأن الكلام يحتاج إلى العلم بتصريف الآلة التي هي اللسان وغيرها على بعض الوجوه، كما يحتاج إلى آلة مخصوصة. فإذا لم يعلم الطفل ذلك أو لم تكتمل آلته لم يمكنه إيجاده، وصار ذلك بمنزلة من لا يعلم الأفعال المحكمة في تعذره عليه، ولذلك متى علم ذلك ومرن عليه فعل الكلام»[٥].

فالطفل إذاً، لديه سلفاً آلة تكلّم قائمة في ذاته، وهي آلة مخصوصة أي ذات طبيعة مختصّة. وتكتمل هذه الآلة في ذاته فيصبح بإمكانه فعل الكلام بعد أن يمرّن آلته من خلال التكرار والمطاولة في الاختبار[٦].

بالإمكان مقارنة نظرية الاضطرار عند القاضي «عبد الجبّار» بمفهوم الضرورة والموازنة عند «بياجيه» الذي يؤكّد على أنّ الأبنية التي يتطلبها تكوُّن الفكر تصبح بالتدرُّج ضرورية[٧]. كما بالإمكان من جهة أخرى مقارنة مفهوم الآلة المخصوصة عند القاضي «عبد الجبّار» بمفهوم «تشومسكي» للحالة الأساسية ذات الطبيعة المختصّة[٨].

نلاحظ أيضاً غلبة عامل الممارسة والاعتياد في تفكير «ابن وهب» الكاتب، الذي يشير إلى أنّ الدخيل على اللغة «إذا تأدَّب ونظر في النحو واللغة وأخذ بهما نفسه ومرَّن عليها لسانه. . . صار ذلك عادة له»[٩]، وأنّ من حق من ينشأ ويترعرع في قوم «أن يستعمل الاقتداء بلغتهم، ولا يخرج عن جملة ألفاظهم، ولا يقنع في نفسه بمخالفتهم فيخطِّئوه ويلحّنوه»[١٠].

٢ ـ ٢ ـ تركيز الاهتمام على عامل القوى الفطرية

يركّز «الفارابي» الانتباه على القدرة الفطرية عند الإنسان. فالناس، بصريح عبارته، «مفطورونَ على صور وخلق في أبدانهم محدودة، وتكون أبدانهم على كيفيةٍ وأمزجة محدودة، وتكون أنفسهم معدّة ومسدّة نحو معارف وتصوّرات وتخيّلات بمقادير محدودة في الكمية والكيفية»[١١]. ويتمّ الاكتساب من خلال قدرة فطرية

---

(٥) المرجع نفسه، ص ٢٢ ـ٢٣.

(٦) المرجع نفسه، الجزء ١٦، ص ٢١١.

(٧) M. Piattelli-Palmarini (éd), **Théories du langage, Théories de l'apprentissage: Le débat entre J. Piaget et N. Chomsky**, pp. 60-88.

(٨) المرجع نفسه، ص ١٠٥.

(٩) البرهان في وجوه البيان، ص ٢٥٣.

(١٠) المرجع نفسه، ص ٢٥٢.

(١١) كتاب الحروف، ص ١٣٤.

يدعوها «الفارابي» بالملكة الطبيعية. وهذه الملكة تتحوّل بواسطة تكرار الأفعال إلى ملكة اعتيادية إما خلقية وإما صناعية[١٢].

تجدر الإشارة هنا، إلى أنّ تفسير «الفارابي» هذا لعملية الاكتساب لا يبتعد كثيراً في خطوطه العريضة، عن تفسير الاكتساب في نظرية «تشومسكي» الألسنية. إلا أنّ «الفارابي» في المقابل يصرّ على اعتبار أنّ عملية الاكتساب إنما هي تحصيل مباشر عبر تجربة لغوية:

«يأخذ الناشىء هذه الأشياء عن السالف، على الأحوال التي يسمعها من السالف وينشأ عليها ويتعوّدها مع من نشأه، إلى أن تتمكّن فيه تمكُّناً يحفو به أن يكون ناطقاً لغيره»[١٣].

وهكذا يرى «الفارابي» أنّ الاكتساب يتمّ من خلال أخذ الناشىء الكلام عن المحيط الذي يترعرع فيه، وذلك عبر تكوّن العادات الكلامية.

إلى نظير ذلك يذهب «ابن سينا» في ما يختص بالملكة، فيشير إلى أنّ ما يرسّخ ملكة الصناعة في نفس الإنسان هو الاستعداد الجبلّي والممارسة والاستعمال للجزئيات[١٤].

وحيث لا يسمح المقام بالاستطراد إلى تلمّس مسائل اكتساب اللغة في التراث العربي بشكل أوسع، نحاول الآن أن نركّز على ملامح نظرية اكتساب في مجال اللغة عند «ابن خلدون».

٣ ـ ابن خلدون واكتساب اللغة

أثارت مسألة اكتساب اللغة اهتمام «ابن خلدون» إلى حد أنّه يُعرِّف اللغة الإنسانية من حيث إنها ملكة مكتسبة:

«اعلم أنّ اللغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشىء عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كل أمة حسب مصطلحاتها»[١٥].

(١٢) كتاب الحروف، ص ١٣٥.
(١٣) المرجع نفسه، ص ١٤٤.
(١٤) كتاب الشفاء، الجملة الأولى: المنطق الفن السادس، ص ٢١.
(١٥) المقدمة، ص ١٠٥٦.

إنّ اللغة الإنسانية، في نظر «ابن خلدون» إذاً، ملكة مكتسبة، واعتبار اللغة ملكة يربطها بالمقدرات الفطرية لدى الإنسان على نحو يجعل البعد اللغوي خاصية إنسانية. يقول «ابن خلدون»:

«ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعداداً لحصولها. فإذا تلوَّنت النفس بالملكة الأخرى خرجت على الفطرة، وضعف فيها الاستعداد باللون الحاصل في هذه الملكة، فكان قبولها للملكة الأخرى أضعف»(١٦).

والجدير بالذكر أنّ الملكة اللسانية تترسّخ في مكانها في الذهن الإنساني:

«إنّ الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى في المحلّ فلا تحصل إلا ناقصة مخدوشة»(١٧).

والملكة أداة للنفس الإنسانية فهي حقيقة نفسية:

«ثم إنّ هذه النفس الإنسانية غائبة عن العيان وآثارها ظاهرة في البدن. فكأنه وجميع أجزائه، مجتمعة ومفترقة، آلات للنفس ولقواها. أما الفاعلية، فالبطش باليد، والمشي بالرجل، والكلام باللسان، والحركة الكلّية بالبدن متدافعاً»(١٨).

وعلى هذا النمط من التحليل والاستدلال يتطرّق «ابن خلدون» إلى ظاهرة الاكتساب اللغوي بحسٍّ لغويّ دقيق. وأوّل ما يتقرّر لديه في هذا المضمار أنّ الاكتساب يتمّ عن طريق المنشأ الطبيعي وبشكل متدرِّج:

«فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله، وأساليبه في مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقّنها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها، فيلقّنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدَّد في كل لحظة وفي كل متكلِّم، واستعماله يتكرَّر، إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم. هكذا تصيَّرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل، وتعلّمها العجم والأطفال. وهذا هو معنى ما تقوله العامة من أنّ اللغة للعرب بالطبع أي بالملكة الأولى التي أخذت عنهم ولم يأخذوها عن غيرهم»(١٩).

---

(١٦) المرجع نفسه، ص ٧٢١ ـ ٧٢٢.
(١٧) المرجع نفسه، ص ١٠٨٨.
(١٨) المرجع نفسه، ص ١٦٨.
(١٩) المرجع نفسه، ص ١٠٧١ ـ ١٠٧٢.

ويمر اكتساب اللغة بمراحل عديدة، وفي ذلك يقول: «الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأنّ الفعل يقع أولاً، وتعود منه للذات صفة ثم تتكرَّر فتكون حالاً. ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة، أي صفة راسخة»(٢٠).

ويركِّز «ابن خلدون» على الممارسة والتكرار خلال عملية الاكتساب فيقول:

«وإنما تحصل هذه الملكة بالممارسة والاعتياد والتكرّر بكلام العرب»(٢١).

وتترسَّخ الملكة عبر كثرة الحفظ والاستعمال كما يقول:

«فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال وتزداد بكثرتهما رسوخاً وقوَّة»(٢٢).

إلا أنّ عملية الاكتساب تبقى في نظر «ابن خلدون» عملية وجدانية، ودليل ذلك قوله:

«وهذا أمر وجداني حاصل بممارسة كلام العرب حتى يصير كواحد منهم. ومثاله: لو فرضنا صبيًّا من صبيانهم نشأ وربِّي في جيلهم، فإنه يتعلَّم لغتهم ويحكّم شأن الإعراب والبلاغة فيها، حتى يستولي على غايتها»(٢٣).

واضح إذاً باعتقاد «ابن خلدون»، أنّ الطفل يكتسب لغة البيئة التي ينشأ فيها. فعملية اكتساب اللغة لا ترتبط، بأيّ حال من الأحوال، بجنس إنساني معيّن أو بلغة معينة. فالطفل الإنساني بمقدوره إتمام هذه العملية من خلال نموه في أيّ مجتمع من المجتمعات الإنسانية بحيث يكتسب لغة المجتمع الذي يتعرَّض فيه لكلام أهله. فاكتساب اللغة إذاً في الأساس ميزة إنسانية عامة. ولا يغفل «ابن خلدون» عن الإشارة إلى أهمية السماع، فالسمع «أبو الملكات اللسانية».

وعى «ابن خلدون» العلاقة القائمة بين اكتساب اللغة وبين تعلّم اللغة، وأدرك ضرورة الاستفادة من المعرفة بقضايا الاكتساب وتوظيفها في مجال تعلّم اللغة. لذلك فإن أفضل ما يمكن إحاطة متعلّم اللغة العربية المعاصر لابن خلدون به هو النتاج

(٢٠) المقدمة، ص ١٠٧١.
(٢١) المرجع نفسه، ص ١٠٨٧.
(٢٢) المرجع نفسه، ص ١٠٨١.
(٢٣) المرجع نفسه، ص ١٠٨٦.

العربي الفصيح، وأفضل طريقة تربوية توجيهية هي الطلب من المتعلّم التعامل مع هذا النتاج بالذات، حفظاً وممارسةً:

«ووجه التعليم لمن يبغي هذه الملكة، ويروم تحصيلها، أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم في القرآن والحديث وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولَّدين أيضاً في سائر فنونهم، حتى يتنزَّل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم»(٢٤).

وعلى هذا الأساس يركِّز «ابن خلدون» على التكرار والممارسة من موقع إقراره بأهمية هذين العاملين في استحكام الملكة اللسانية ورسوخها. إلا أن تركيزه هذا لا يكوّن أدلّة كافية لتصنيف نظريته في مجال الاكتساب ضمن النظريات البيئية. فالمنطلق المبدئي لنظريته متغاير تمام التغاير عما هو في تلك النظريات. بل يتبين لنا بوضوح وجود تقارب بين نظرية «ابن خلدون» ونظرية «تشومسكي» الألسنية العقلانية.

٤ ـ التقارب بين «ابن خلدون» و«تشومسكي»

نحاول في ما يلي إبراز بعض المسائل التي تظهر، في يقيننا، مدى التقارب بين «ابن خلدون» و«تشومسكي» في النظر إلى مسألة الاكتساب اللغوي.

يظهر هذا التقارب بشكل جليّ وواضح في المسائل التالية:

١ ـ تعريف اللغة من حيث إنها ملكة لسانية

يعرّف «تشومسكي» اللغة من حيث إنها ملكة لسانية يكتسبها الإنسان خلال ترعرعه في بيئة معينة. وقد أسلفنا أنّ «ابن خلدون» يعرّفها من هذا المنظور ذاته.

٢ ـ التمييز بين الملكة وبين صناعة اللغة

تختلف الملكة اللسانية في نظر «ابن خلدون» عن صناعة العربية، فهو يشير إلى ذلك صراحة:

«من هنا يُعلم أنّ تلك الملكة هي غير صناعة العربية وأنها مستغنية عنها بالجملة»(٢٥).

(٢٤) المرجع نفسه، ص ١٠٨٠.
(٢٥) المرجع نفسه، ص ١٠٨٣.

ومع ذلك لا يغفل «ابن خلدون» عن الإشارة إلى العلاقة القائمة بين الملكة اللسانية وبين صناعة العربية:

«ذلك أنّ صناعة العربية هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة. فهو علم بكيفية، لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً، ولا يُحكمها عملاً»(٢٦).

وإلى نظير ذلك يذهب «تشومسكي» عندما يميِّز بين الملكة اللسانية أو الكفاية اللغوية وبين الأداء الكلامي.

٣ ـ التمييز بين الملكة اللسانية وقواعد اللغة

يقول «ابن خلدون» بهذا الصدد:

«وهكذا العلم بقوانين الأعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإن العلم بقوانين الأعراب إنما هو بكيفية العمل وليس هو نفس العمل»(٢٧).

وهذا التمييز إنما يُعزى إلى خاصية الملكة اللسانية من حيث هي المعرفة بشكلٍ أو بآخر، بقواعد اللغة، وليست بالتالي هي قواعد اللغة. وهذا التمييز يوليه «تشومسكي» عنايته.

٤ ـ النظر إلى الملكة اللسانية على أنها صفة راسخة في نفس الإنسان

تمكّن الملكة اللسانية الإنسان من القيام بالأعمال العائدة إليها. وقد أسلفنا الكلام على ذلك في موضعه.

٥ ـ الاعتقاد بسبق الملكة الأولى ورسوخها وبنقصان أية ملكة لسانية لاحقة

يقول «ابن خلدون»:

«مما قدمناه من أنّ الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى في المحلّ فلا تحصل إلا ناقصةً مخدوشةً»(٢٨).

نلاحظ هذا الاعتقاد عند «تشومسكي» الذي لا يأخذ إلا بالحدس اللغوي لمتكلّم اللغة في لغته الأم أي بالملكة اللغوية الأولى.

---

(٢٦) المقدمة، ص ١٠٨١.

(٢٧) المرجع نفسه، ص ١٠٨٢.

(٢٨) المرجع نفسه، ص ١٠٨٨.

٦ ـ الاعتقاد بأن النفس الإنسانية لا تتسع لأكثر من ملكة لسانية تامة واحدة

وقد أسلفنا الكلام على ذلك في موضعه.

٧ ـ التمييز بين الاكتساب اللغوي وتعلّم اللغة، وتوظيف المعرفة بمسار الاكتساب اللغوي في مجال تعلّم اللغات

وقد أشرنا إلى ذلك في حينه.

٨ ـ الإقرار بوجود حالة أساسية فطرية عند الإنسان تنطلق منها عملية الاكتساب وإن لم يتطرّق «ابن خلدون» إلى وصفها

يعتقد «ابن خلدون» ضمناً بوجود هذه الحالة الأساسية حين يقول:

«ما قدّمناه من أنّ الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى في المحلّ، فلا تحصل إلا ناقصةً ومخدوشة»[٢٩].

وحين يقول في موضع آخر من مقدمته:

«فإنّ الملكات إذا استقرّت ورسخت في محالّها ظهرت كأنها طبيعية، وجبلّةً لذلك المحل»[٣٠].

أو حين يقول:

«فإنّ هذه القوانين (التي استنبطها أهل صناعة اللسان) إنما تفيد علماً بذلك اللسان ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلّها»[٣١].

فالإنسان إذاً مهيّأٌ لاكتساب اللغة، وبحصول الاكتساب تستقرّ الملكة في مكانها المعدّ سابقاً في النفس الإنسانية. وهذه النظرة إلى حصول الملكة أو اكتسابها لا تختلف كثيراً عن نظرة «تشومسكي» الذي يقول:

«إن التعلّم هو في البدء مسألة ملء بالتفصيل لداخل بنية هي فطرية»[٣٢].

---

(٢٩) المرجع نفسه، ص ١٠٨٨.

(٣٠) المرجع نفسه، ص ١٠٨٥.

(٣١) المرجع نفسه، ص ١٠٨٦.

(٣٢) N. Chomsky, **Reflexions on Language**, p. 14.

٩ ـ الاعتقاد بأن الاكتساب اللغوي يمر بعدة مراحل أو حالات إلى أن يستقر في حالة ثابتة وصلبة تتمثل فيها الملكة

وقد أوردنا ذلك في حينه.

لئن أردنا في الختام تصنيف نظرية الاكتساب عند «ابن خلدون» ضمن نظريات الاكتساب في مجال الألسنية، فإنه بإمكاننا القول إنّ نظرية «ابن خلدون» تقف بين النظرية البيئية ـ كما عند «سكينر» ـ وبين النظرية العقلانية الفطرية لـ«تشومسكي». فـ«ابن خلدون» يقارب الأفكار البيئية من حيث التركيز على الممارسة والتكرار، إلا أنه يتخطّاها باتجاه أفكار «تشومسكي» من خلال اعتبار عملية الاكتساب عملية وجدانية تمرّ بحالات نفسية إلى أن تستقيم ملكة لسانية.

بقي القول إنّ «ابن خلدون» يلتقي مع النظرية المعرفية لـ«بياجيه» في تركيزه على وقوع الفعل أولاً في مراحل اكتساب اللغة[٣٣]، وفي تركيزه على النمو المتدرِّج.

(٣٣) المقدمة، ص ١٠٧١.

الفصل السادس

الركن الاسمي في كتاب سيبويه

إن الباحث العربي في مجال الألسنية أو علم اللغة الحديث، حين يتعمَّق في دراسة كتاب «سيبويه»، تنتظره أكثر من مفاجأة تملأ نفسه اعتزازاً بالفكر اللغوي العربي القديم. ومن بين هذه المفاجآت ملاحظة أنّ كتاب «سيبويه» يحتوي، في ما يحتوي عليه من قضايا لغوية متطوّرة، على مفهوم التركيب الاسمي أو الركن الاسمي. ومن دواعي الاعتزاز بالنسبة إلى الألسني العربي، أن يكتشف، في نتاجٍ لغوي عمره ألف عام أو ما يزيد ، ملامح قاعدة موسّعة جدًّا للركن الاسمي، شبيهةً إلى حدٍّ ما، بالقاعدة التوليدية للركن الاسمي التي بالإمكان اعتمادها في إطار النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية لمؤسسها الألسني «نوام تشومسكي». مما يُعزِّز اتجاهنا الحالي في أبحاثنا الداعي إلى إعادة قراءة التراث اللغوي العربي قراءةً معاصرةً على ضوء النظريات الألسنية الحديثة المتطورة، بهدف تبيان الآراء اللغوية المتطوّرة في تراثنا والاستفادة منها في مجال الألسنية، وإظهار سبق علمائنا القدامى في هذا المضمار لكثير من قضايا النظريات الألسنية الحديثة المعاصرة.

نحاول، هنا، أن نُبيِّن أنّ «سيبويه» قد تعامل مع فئة الاسم النحوية من حيث إن بإمكانها أن تكوّن فئة «موسَّعة»، وأنه قد أدرك أنه بالرغم من أن التركيب الاسمي يتنوّع جدًّا نسبةً إلى بنيته الداخلية، إلا أنه يجري مجرى الاسم الواحد في السياق الكلامي ويقع في مواقعه. كما نحاول، أيضاً، في بحثنا هذا، أن نتتبّع وصف «سيبويه» للركن الاسمي وتحليله حيثما يرد في مختلف أبواب الكتاب، وأن نصوغ من ذلك قواعد توليدية للركن الاسمي وفق تحليل «سيبويه». وفي الختام، نتناول المبادىء النحوية التي يلحظها «سيبويه» عبر تحليله للركن الاسمي.

١ ـ الركن الاسمي عند «سيبويه»

تدل كلمة «ركن» في مجال الألسنية على مجموعة عناصر لغوية تكوِّن وحدة تركيبية معيّنة في إطار الجملة. فالركن يحتوي العناصر الكلامية المصنّفة معاً، والمنتظمة في كلٍّ واحد، والمتوافقة في تتابع خطّي يشكّل وحدةً ملحوظةً من وحدات الجملة تُجرى مجرى الفئة الأساسية. والركن الاسمي يتكوّن، في هذا الإطار، من تتابع عناصر لغوية تقع مجتمعةً موقع الاسم وتتصرّف تصرّفه في الجملة، فتقيم مجتمعةً علاقاتها مع بقية العناصر الكلامية. فالركن الاسمي إذاً هو وحدة لغوية مكوَّنة من عناصر لغوية تتوافق مع بعضها وتلتحم حول عنصر أساسي هو الاسم بطبيعة الحال.

إنّ مفهوم الركن الاسمي مفهوم أساسي في مجال التحليل الألسني، فالجملة تُحلَّل وفق مؤلَّفاتها المباشرة من ركن اسمي وركن حرفي وركن فعلي... لن نتوسّع في هذه المفاهيم هنا، بل سنحصر بحثنا في ملامح الركن الاسمي عند «سيبويه». ولا بد من التنويه، هنا، بأننا لا نقول، في الواقع، إنّ «سيبويه» قد قسّم الجملة، كما هو الحال حاليًّا في الألسنية التوليدية والتحويلية مثلاً، إلى ركن اسمي وركن فعلي وركن حرفي... كما أننا لا نقول إنه تناول قواعد الجملة وقواعد الركن الاسمي والركن الفعلي على النحو المعمول به في الألسنية[1]، إنما ما نحاول برهنته، هو أنّ «سيبويه» قد وعى مفهوم الركن الاسمي بشكل عامّ، أي أنه قد وعى مفهوم توافق عناصر كلامية متنوعة في إطار وحدة كلامية تقع موقع الاسم وتُجرى مجراه في الكلام. وقد توسّع في وصفه لهذه الوحدات الكلامية كلما التقاها خلال تحليله لقضايا اللغة العربية. وفي ما يلي، نتتبع وصف «سيبويه» للركن الاسمي في مواضع متفرقة من «الكتاب».

١ ـ ١ ـ الركن الاسمي والأسماء المبهمة

يقول «سيبويه» في معرض تحليله للاسم المبهم «أيها»:

«وذلك قولك: يا أيها الرجل ويا أيها الرجلان ويا أيها المرأتان، فأيّ ههنا فيما زعم الخليل، كقولك يا هذا، والرجل وصف له كما يكون وصفاً لهذا. وإنما صار

(١) لمزيد من الإيضاح، انظر كتابينا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية: (١ ـ النظرية الألسنية)، والألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية: (٢ ـ الجملة البسيطة).

وصفه لا يكون فيه إلا الرفع، لأنك لا تستطيع أن تقول يا أي ويا أيها وتسكت، لأنه مبهم يلزمه التفسير. فصار هو والرجل بمنزلة اسم واحد كأنّك قلت يا رجل»[٢].

يلاحظ «سيبويه» أنّ التركيب الكلامي المكوَّن من «أيها» و«الرجل» هو بمنزلة اسم واحد، أي هو في التعبير الألسني تركيب اسمي أو ركن اسمي يقع بمنزلة الاسم الواحد. ويشير أيضاً، إلى أنّ علاقة «أي» بالاسم الذي يتبعه هي العلاقة نفسها القائمة بين اسم الإشارة هذا والاسم الذي يتبعه. وبمقدورنا أن نضع استناداً إلى قول «سيبويه» هذا قاعدة الركن الاسمي التالية:

القاعدة (١):

ركن اسمي = أيها + أل + اسم

فالركن الاسمي يتكوَّن من «أيها» ومن اسم معرَّف بأل التعريف. ويتبيّن لنا في قول «سيبويه» هذا، أنّ هذه القاعدة شبيهة بقاعدة أخرى بمقدورنا وضعها أيضاً للركن الاسمي، وتنصّ على أنّ الركن الاسمي يتكون من اسم الإشارة «هذا» واسم معرَّف بأل التعريف. ويشير «سيبويه» إلى ذلك في موضع آخر من «الكتاب» حين يقول:

«فأمّا الرفع فقولك: هذا الرجل منطلق، فالرجل صفة لهذا، وهما بمنزلة اسم واحد كأنك قلت: هذا منطلق»[٣].

وعلى هذا يمكننا صياغة القاعدة التالية:

القاعدة (٢) :

ركن اسمي = هذا + أل + اسم

ويعمّم «سيبويه» هذه القاعدة حين يقول:

«واعلم أن الأسماء المبهمة التي توصف بالأسماء التي فيها الألف واللام تنزل منزلة أيّ وهي هذا وهؤلاء وأولئك وما أشبهها، وتوصف بالأسماء. وذلك قولك: يا هذا الرجل ويا هذان الرجلان، صار المبهم وما بعده بمنزلة اسم واحد»[٤].

إن أسماء الإشارة التي يسمّيها «سيبويه» بالأسماء المبهمة تتصرف تصرُّف «أيّ»

---

(٢) سيبويه، الكتاب، تحقيق د. عبد السلام هارون، الهيئة المصرية للكتاب، مصر ١٩٧٧، الجزءالثاني،ص ١٨٨.

(٣) الكتاب، الجزء الثاني، ص ٨٦.

(٤) الكتاب، الجزء الثاني، ص ١٨٩.

في الجملة، فتكون والاسم المعرَّف الذي يليها بمنزلة اسم واحد. فبإمكاننا إذاً استبدال القاعدة (٢) بقاعدة أشمل هي التالية:

القاعدة (٣):

ركن اسمي = اسم إشارة + أل + اسم

يؤكد «سيبويه» أنّ الركن الاسمي هو بمنزلة اسم واحد، ويرى في ما يتعلق بالاسم المبهم (أيّ وأسماء الإشارة) أنه ليس بالإمكان الاكتفاء به في الكلام. وذلك لأنّ الاسم المبهم لا يتمّ إلا من خلال الاسم المعرَّف الذي يلحقه:

«فقالوا: هل رأيتم شيئاً يكون موصوفاً لا يُسْكَت عليه؟ فقيل لهم: نعم، يا أيها الرجل. الرجلُ وصف لقوله «يا أيها»، ولا يجوز أن يُسكت على «أيها». فربَّ اسم لا يحسن عليه عندهم السكوت حتى يصفوه، وحتى يصير وصفه عندهم كأنه به يتمّ الاسم، لأنهم إنما جاءوا بـ«يا أيها» ليصلوا إلى نداء الذي فيه الألف واللام»(٥).

يلاحظ «سيبويه» بوضوح أنّ بعد «أيها» لا يحسن السكوت، أي لا تكتمل كلمة «أيها» إلا من خلال اجتماعها بالاسم الذي فيه الألف واللام. وفي رأي «سيبويه» أنّ الاسم المعرَّف الذي تتم به المجموعة الاسمية المبتدأة بـ «أيها» يقع وصفاً لـ«أيها». ولا يقتصر وصف «أيها» بالاسم المعرَّف فقط كما يقول «سيبويه»:

«واعلم أنّ المبهمة توصف بالأسماء التي فيها الألف واللام، والصفات التي فيها الألف واللام، لأنها والمبهمة كشيء واحد. والصفات التي فيها الألف واللام هي بمنزلة الأسماء في هذا الموضع وليست بمنزلة الصفات»(٦).

إذاً يوصف «أيها» بالاسم المعرَّف وبالصفة التي فيها الألف واللام أيضاً. وذلك لأن الصفة التي فيها «أل التعريف» هي بمنزلة الاسم المعرَّف وليست بمنزلة الصفات. ومن ثمّ بإمكاننا الآن أن نوسِّع القاعدة (١) على النحو التالي:

القاعدة (٤):

ركن اسمي = أيها + أل + {اسم / صفة}

وتُقرأ القاعدة (٤) كما يلي: يتكوّن الركن الاسمي إمَّا من «أيها» واسمٍ معرَّف، وإمّا من «أيها» وصفة دخلتها أل التعريف.

---

(٥) الكتاب، الجزء الثاني، ص ١٠٦.

(٦) الكتاب، الجزء الثاني، ص ٧ ـ ٨.

وما تجدر الإشارة إليه، هنا، هو أنّ «سيبويه» لا يعتبر «الصفة» «اسماً». فما هو «اسم» في رأيه إنما هو التركيب «أل + صفة»، أي بكلام آخر يكون هذا التركيب ركناً اسميًا.

١ ـ ٢ ـ الركن الاسمي و«لا النافية»

يلاحظ «سيبويه» أنّ «لا النافية» حين تُلحق بالاسم في بعض المواضع لا تغيِّره عن حاله:

«واعلم أنّ «لا» قد تكون في بعض المواضع بمنزلة اسم واحد هي والمضاف إليه ليس معه شيء. وذلك نحو قولك، أخذته بلا ذنب، وأخذته بلا شيء، وغضبتُ من لا شيء، وذهبت بلا عتاد، والمعنى معنى ذهبت بغير عتاد، وأخذته بغير ذنب»(٧).

نستنتج من هذا القول أنّ «لا» والاسم المضاف إليه يكونان بمنزلة الاسم، أي يكوِّنان ركناً اسميًا في موضع الجر بحرف الجر. فبالإمكان وضع قاعدة الركن الاسمي التالية:

القاعدة (٥):

ركن اسمي = لا + اسم

شرط: يجب أن يرد قبل «لا النافية» حرف جر، أي يجب أن تكون «لا» في موضع الجر بحرف الجر.

وفي موضع آخر من الكتاب يقول «سيبويه» في باب «ما إذا لحقته لا لم تُغيّره عن حاله التي كان عليها قبل أن تلحق»:

«. . . وذلك قولك: لا مرحباً، ولا أهلاً، ولا كرامة، ولا مسرَّة، ولا شللاً، ولا سقياً، ولا رعياً، ولا هنيئاً، ولا مريًا، صارت «لا» مع هذه الأسماء بمنزلة اسم منصوب ليس معه لا»(٨).

إنّ «لا» حين تلحق المصدر في موضع المفعول المطلق لفعل محذوف، لا

(٧) الكتاب، الجزء الثاني، ص ٣٠٢.

(٨) الكتاب، الجزء الثاني، ص ٣٠١.

تغيره عن حاله، وذلك لأن «لا» مع هذه المصادر بمنزلة اسم. فقاعدة الركن الاسمي هنا هي التالية:

القاعدة (٦):

ركن اسمي = لا + مصدر
(منصوب)

نبقى مع «لا النافية» لنشير إلى أنّ «سيبويه» يقول في مكان آخر من «الكتاب»:

«واعلم أنّك إذا وضعت المنفي، فإن شئت نوَّنت صفة المنفي، وهو أكثر في الكلام، وإن شئت لم تنوِّن، وذلك قولك: لا غلام ظريفاً لك، ولا غلام ظريفَ لك. فأما الذين نوّنوا فإنهم جعلوا الاسم و«لا» بمنزلة اسم واحد، وجعلوا صفة المنصوب في هذا الموضع بمنزلته في غير المنفي»[٩].

يتّضح من هذا النصّ أنّ «سيبويه» يُحلِّل الجملة التالية:

(١) لا غلامَ ظريفاً لك.

على النحو التالي:

(٢) [لا غلامَ] ظريفاً لك.

حيث «لا غلامَ» هو ركن اسمي، «وظريفاً» صفته.

بإمكاننا الآن أن نضع القاعدة التالية:

القاعدة (٧):

ركن اسمي = لا + اسم

شرط: أن تقع «لا» في موقع الابتداء.

١ ـ ٣ ـ الركن الاسمي والاسم المضاف

يلاحظ سيبويه العلاقة الوثيقة القائمة بين الاسم المضاف والاسم المضاف إليه فيقول: «ومثل ذلك: هذه جارية أخوي ابنين لفلانٍ كراماً، لأنّ «أخوي ابنين» اسم واحد والمضاف إليه الآخر منتهاه»[١٠].

فالمضاف والمضاف إليه اسم واحد أو ركن اسمي. وفي مكان آخر من «الكتاب» يقول «سيبويه»:

(٩) الكتاب، الجزء الثاني، ص ٢٨٨ ـ ٢٨٩.

(١٠) الكتاب، الجزء الثاني، ص ٥٩.

«لأنه قبيح أن يُفصل بين الجار والمجرور لأنّ المجرور داخلٌ في الجار فصارا كأنهما كلمة واحدة، والاسم المنوَّن يفصل بينه وبين الذي يعمل فيه، تقول: هذا ضاربٌ بك زيداً، ولا تقول: هذا ضاربُ بك زيدٍ»(١١).

ويلاحظ «سيبويه» أنّ «ضاربُ زيد» أو الجار والمجرور(١٢) قد صارا كأنهما كلمة واحدة ولا يجوز الفصل بينهما، ومتى فصل بينهما تغيّر حالهما، وذلك:

«لأنه لا يُفصل بين الشيئين اللذين يُجعلان بمنزلة اسم واحد مضمراً أو مظهراً، لأنهما قد صارا اسماً واحداً بمنزلة زيد»(١٣).

إذاً لا يجوز الفصل بين عنصرين كلاميين هما بمنزلة اسم واحد. فهذان العنصران يتلاحمان ويتداخلان فيصبحان بمثابة عنصر واحد هو الركن الاسمي. ويشير «سيبويه» إلى ذلك صراحةً حين يقول في موضع آخر من «الكتاب»:

«ولا يجوز: يا سارقَ الليلةَ أهل الدار، إلا في شعر، كراهية أن يفصلوا بين الجار والمجرور»(١٤).

مما سبق نضع القاعدة التالية:

القاعدة (٨):

ركن اسمي = اسم + أل + اسم

(مضاف) (مضاف إليه).

١ ـ ٤ ـ الركن الاسمي و«كل» و«بعض»

يقول «سيبويه»:

«وتقول: أكلَّ يوم أنت فيه أمير، ترفعه لأنه ليس بفاعل، وقد خرج «كل» من أن يكون ظرفاً فصار بمنزلة عبد اللّه. ألا ترى أنك إذا قلت: أكلَّ يوم يُنطلق فيه؟ فصار كقولك: أزيدٌ يُذهب به؟»(١٥).

بإمكاننا أن نتبيّن في قول «سيبويه» إن «كل يوم» بمنزلة «عبد الله» أو بمنزلة

(١١) الكتاب، الجزء الثاني، ص ١٦٤.
(١٢) يستعمل سيبويه مصطلحي الجار والمجرور للإشارة إلى مصطلحي المضاف والمضاف إليه.
(١٣) الكتاب، الجزء الثاني، ص ٢٩.
(١٤) الكتاب، الجزء الأول، ص ١٧٦.
(١٥) الكتاب، الجزء الأول، ص ١١٧.

«زيد»، أنّه ينظر إلى «كل يوم» نظرته إلى اسم واحد أي إلى ركن اسمي. وهنا بالإمكان وضع القاعدة التالية:

القاعدة (٩):

ركن اسمي = كل + اسم
(منوًّن)

كذلك بإمكاننا أن نستنتج ذلك أيضاً بالنسبة إلى «بعض» من خلال قولُ «سيبويه» التالي:

«وربما قالوا في بعض الكلام: ذهبت بعض أصابعه، وإنما أنّث البعض لأنه إضافة إلى مؤنّث هو منه، ولو لم يكن منه لم يؤنِّثه، لأنه لو قال: ذهبت عبدُ أمك لم يحسن»[١٦].

فـ«بعض» مضاف و«أصابعه» مضاف إليه. و«بعض» هو «من أصابعه». بإمكاننا، بالتالي، أن نضع القاعدة التالية:

القاعدة (١٠):

ركن اسمي = بعض + اسم (مضاف)
(جمع)

١ ـ ٥ ـ الركن الاسمي والنعت

يرى «سيبويه» أن النعت يجري مجرى المنعوت لأنه والمنعوت كالاسم الواحد، أو بكلام آخر يكوِّن النعت والمنعوت مجتمعين ركناً اسميًّا:

«أمّا النعت الذي جرى على المنعوت فقولك: مررتُ برجلٍ ظريف قبلُ، فصار النعت مجروراً مثل المنعوت لأنهما كالاسم الواحد»[١٧].

وأن الإتباع يتمّ بين النعت والمنعوت ضمن الركن الاسمي:

«ومثل ذلك: مررتُ برجلٍ وامرأة وحمار قيامٍ. فرّقت الأسماء وجمعت النعت. فصار جمع النعت ههنا بمنزلة قولك: مررتُ برَجُلَيْن مسلِمَيْن، لأنّ النعت ههنا ليس مبعَّضاً... فصار النعت ههنا مع الأسماء بمنزلة اسم واحد»[١٨].

(١٦) الكتاب، الجزء الأول، ص ٥١.
(١٧) الكتاب، الجزء الأول، ص ٤٢١.
(١٨) الكتاب، الجزء الأول، ص ٤٣٤.

مما سبق بإمكاننا أن نصوغ القاعدة التالية:

القاعدة (١١):

ركن اسمي = اسم + نعت
(منوٍّن)

ونجد تفاصيل موسَّعة لهذه القاعدة في مواضع متفرقة من «الكتاب».

١ ـ ٥ ـ ١ ـ يكون النعت صفة مشبهة

يقول «سيبويه»:

«وأمّا الذين قالوا: لا غلامَ ظريفَ لك، فإنهم جعلوا الموصوف والصفة بمنزلة اسم واحد»[١٩].

فالموصوف والصفة اسم واحد، والنعت هنا صفة مشبَّهة. وعلى هذا بالإمكان أن نضع قاعدة متفرعة عن القاعدة (١١) على النحو التالي:

القاعدة (١٢):

ركن اسمي = اسم + صفة مشبَّهة
(منوٍّن) (نعت)

لا يغفل «سيبويه» في هذا الإطار عن التنبيه مجدداً إلى أنه لا يجوز الفصل بين عنصري الركن الاسمي حين يقول في باب «لا يكون الوصف فيه إلا منوَّناً».

«وذلك قولك: لا رجلَ اليومَ ظريفاً، ولا رجلَ فيها عاقلاً، إذا جعلت «فيها» خبراً أو لغواً، ولا رجلَ اليومَ فيك راغباً، من قِبَل أنه لا يجوز لك أن تجعل الاسم والصفة بمنزلة اسم واحد وقد فصلت بينهما، كما أنه لا يجوز أن تفصل بين «عشر» و«خمسة» في «خمسة عشر»[٢٠].

١ ـ ٥ ـ ٢ ـ يكون النعت اسم فاعل

يقول «سيبويه» وهو بصدد شرح مجرى النعت على المنعوت:

«وإذا قلت: مررتُ برجلٍ قائم ومررتُ برجل قاعدٍ، فهذا اسم واحد، ولو قلت: مررتُ برجل مسلم وثلاثةِ رجال مسلمين، لم يحسن فيه إلا الجر، لأنك

(١٩) الكتاب، الجزء الثاني، ص ٢٨٩.

(٢٠) الكتاب، الجزء الثاني، ص ٢٨٩.

جعلت الكلام اسماً واحداً حتى صار كأنك قلت: مررتُ بقائم، ومررتُ برجال مسلمين»[٢١].

واضح في هذا النص أنّ الاسم «رجل» واسم الفاعل «قائم» يكوّنان ركناً اسميًّا. ويشير سيبويه إلى ذلك بوضوح في مكان آخر من «الكتاب» حين يقول:

«وإذا قلت: مررتُ برجل قائم، ومررتُ برجل قاعد، فهذا اسم واحد»[٢٢].

بمقدرونا إذاً أن نضع، بالاستناد إلى قول «سيبويه»، قاعدة متفرعة من القاعدة (١١) على النحو التالي:

القاعدة (١٣):

ركن اسمي = اسم + [اسم فاعل. . .]
(نعت) (نعت)

١ ـ ٥ ـ ٣ ـ يتكوّن النعت من فعل وفاعل ومفعول به

يقول «سيبويه»:

«تقول: هذا رجل ضربنا، فتصف بها النكرة، وتكون في موضع ضارب إذا قلت: هذا رجل ضارب. . . فهي فعل. . . ووقعت موقع الأسماء في الوصف. . .»[٢٣].

نلاحظ هنا أنّ الجملة «ضربنا» تقع موقع اسم الفاعل «ضارب». ونستنتج أنّ «ضربنا»، برأي سيبويه، تكوِّن مع الاسم «رجل» ركناً اسميًّا. من هنا بمقدورنا أن نضع القاعدة التالية المتفرّعة من القاعدة (١١):

القاعدة (١٤):

ركن اسمي = اسم + [فعل + فاعل + مفعول به]
(منوَّن) (نعت)

ويشير «سيبويه» إلى هذه القاعدة حين يقول في موضع آخر من الكتاب:

---

(٢١) الكتاب، الجزء الأول، ص ٤٣٣.
(٢٢) الكتاب، الجزء الأول، ص ٤٣٣.
(٢٣) الكتاب، الجزء الأول، ص ١٦.

«وتقول: كلّ رجل يأتيك فاضرب، لأنّ «يأتيك» ههنا صفة، فكأنّك قلت: كل رجل صالح اضرب»[24].

والجدير بالذكر هنا، أنّ الفعل في القاعدة (١٤) بإمكانه أن يرد في صيغة الماضي كما بإمكانه أن يرد في صيغة المضارع.

١ ـ ٥ ـ ٤ ـ يتكوَّن النعت من الصفة وفاعلها

يقول «سيبويه»:

«إنّك تقول: مررتُ بحسن أبوه، وقد مررتُ بالحسن أبوه، فصار هذا بمنزلة اسمٍ واحد، كأنّك قلت: مررتُ بحسنٍ، وإذا جعلت «الحسن» للمرور به. ومن ثم أيضاً قالوا: مررتُ برجلٍ حسنٍ أبوَه، ومررتُ برجل ملازِمُه أبوه، كأنهم قالوا مررتُ برجلٍ حسنٍ، وبرجلٍ ملازِمُه»[25].

يلاحظ «سيبويه»، هنا، وجود تعادل في بنى الجمل التالية:

(٣) أ ـ مررتُ برجلٍ حسن.
ب ـ مررتُ برجلٍ حسن أبوه.
(٤) أ ـ مررتُ برجلٍ مُلازِمُه.
ب ـ مررتُ برجل مُلازِمُه أبوه.

بمقدورنا إذاً، أن نصوغ بالاستناد إلى الجملتين في (٣) قاعدة متفرعة من القاعدة (١١) ومن القاعدة (١٢) في الوقت نفسه هي:

القاعدة (١٥):

ركن اسمي = اسم + [صفة مشبهة + فاعلها]
(منوّن) (نعت)

وبمقدورنا أيضاً أن نصوغ، بالاستناد إلى الجملتين في (٤)، قاعدة متفرعة من القاعدة (١١) ومن القاعدة (١٣) في الوقت نفسه:

القاعدة (١٦):

ركن اسمي = اسم+ [اسم فاعل + فاعله + مفعول به]
(منوّن) (نعت)

---

(٢٤) الكتاب، الجزء الأول، ص ١٣٦.
(٢٥) الكتاب، الجزء الثاني، ص ٢٣.

١ ـ ٦ ـ الركن الاسمي واسم الموصول

يرى «سيبويه» أن اسم الموصول «الذي» وصِلته، يكونان ركناً اسميًّا. فهو يُشير إلى ذلك في عدة مواضع من الكتاب:

«ومما لا يكون إلا رفعاً قولك: أأخواك اللذان رأيت، لأن «رأيت» صلة «للذَين» وبه يتم اسماً، فكأنك قلت: أأخواك صاحبانا»[٢٦].

«كما أنّ «الذي» وصِلته، بمنزلة اسم واحد. فإذا قلت: هو الذي فعل، فكأنك قلت: هو الفاعل»[٢٧].

«و«أن» بمنزلة «الذي»، تكون مع الصِلة بمنزلة الذي مع صلتها، اسماً»[٢٨].

بمقدورنا إذاً بالاستناد إلى النصوص التي أوردناها هنا أن نضع القاعدة التالية:

القاعدة (١٧):

ركن اسمي = الذي + الصلة

ما يلفت انتباهنا في هذا المجال، أنّ «سيبويه» يلاحظ وجود تقارب بين «الذي» وصفته من جهة، وبين «اسم الفاعل» المقترن بالألف واللام و«الصفة المشبهة» المقترنة بالألف واللام من جهة أخرى.

١ ـ ٧ ـ الركن الاسمي واسم الفاعل المقترن بالألف واللام

يُركِّز «سيبويه» الاهتمام على التقارب الذي بالإمكان لحظه بين «الذي» وصِلته، وبين اسم الفاعل المقترن بالألف واللام، في أكثر من موضع من «الكتاب»:

«ولم يلتبس «زيد» بالفعل إذا كان «ضارب» اسماً، كما لم يلتبس به «الضاربه» حين قلت: زيدٌ أنت الضاربه، إلا أنّ «الضاربه» في معنى الذي ضربه، والفعل تمام هذه الأسماء»[٢٩].

«لأن معناه معنى الذين فعلوا، يعني الحافظو عورة العشيرة، وهو مع المفعول بمنزلة اسم مفرد لم يعمل في شيء، كما أنّ «الذين فعلوا» مع صلته بمنزلة اسم»[٣٠].

---

(٢٦) الكتاب، الجزء الأول، ص ١٢٨.
(٢٧) الكتاب، الجزء الثالث، ص ٦.
(٢٨) الكتاب، الجزء الرابع، ص ٢٢٨.
(٢٩) الكتاب، الجزء الأول، ص ١٣١.
(٣٠) الكتاب، الجزء الأول، ص ١٨٦.

يُبرز «سيبويه» هنا التعادل من حيث المعنى بين الجمل التالية:

(٥) أ - زيدٌ أنت الضاربه.
ب - زيدُ أنت الذي ضربه.

(٦) أ - الحافظو عورة العشيرة...
ب - الذين حفظوا عورة العشيرة...

ويرى أنّ اسم الفاعل المقترن بأل «الحافظو» يكوِّن مع المفعول ركناً اسميًّا. ويشير «سيبويه» أيضاً إلى «ذلك» في موضع آخر من الكتاب فيقول:

«ونظير ذلك في أنه وما عمل فيه بمنزلة اسم واحد لا في غير ذلك، قولك: رأيت الضارب أباه زيدٌ، فالمفعول فيه لم يغيّره عن أنه اسم واحد، بمنزلة الرجل والفتى. فهذا في هذا الموضع شبيه بأنّ إذا كانت مع ما عملت فيه بمنزلة اسم واحد. فهذا لتعلم أنّ الشيء يكون كأنه من الحرف الأول وقد عمل فيه»(٣١).

يتّضح من هذا النص أنّ «سيبويه» يلاحظ وجود تعادل من الناحية التركيبية النحوية بين الجملتين التاليتين:

(٧) أ - رأيت الضارب أباه زيدٌ.
ب - رأيت الرجل.

وهو يُشير إلى أنّ «الضارب أباه زيدٌ» بمنزلة اسم واحد أي ركن اسمي(٣٢).

نستخرج مما سبق القاعدة التالية:

القاعدة (١٨):

ركن اسمي = أل + [اسم فاعل + الفاعل + المفعول به]

يسترعي انتباهنا هنا أنّ العلاقة الوثيقة بين «الذي» وصِلتها من جهة، وبين اسم الفاعل المقترن بأل من جهة أخرى قد ثبتت لدى «سيبويه» بقوّة، بحيث إنه يخلط بين هذين التركيبين حين يقول:

---

(٣١) الكتاب، الجزء الثالث، ص ١٢٠.

(٣٢) إنّ ما يلاحظه سيبويه هنا، وهو بصدد شرح الجملتين في (٧)، يرتدي أهمية بالغة بنظرنا، إلا أننا لا نتطرّق في بحثنا هذا إلى هذه المسألة لضيق المجال هنا.

«والذي مع صلته بمنزلة اسم واحد، نحو الحارث»(٣٣).

ونبقى في الإطار نفسه فنشير إلى أنّ «سيبويه» يدرك وجود تشابه، في السلوك النحوي، بين اسم الفاعل المقترن بأل وبين الصفة المشبهة المقترنة أيضاً بأل فيقول:

«وقد قال قوم من العرب تُرْضَى عربيتهم: هذا الضارب الرجل، شبّهوه بالحسن الوجه، وإن كان ليس مثله في المعنى ولا في أحواله، إلا أنه اسم، وقد يُجرّ كما يُجرّ، ويُنصب أيضاً كما يُنصب»(٣٤).

١ ـ ٨ ـ الركن الاسمي والصفة المشبهة المقترنة بالألف واللام

يلاحظ إذاً «سيبويه» التقارب في السلوك النحوي، بين الصفة المشبّهة واسم الفاعل المقترنين بالألف واللام. «فالحسن الوجه» مثله مثل «الضارب الرجل» ركن اسمي كما رأينا في المقطع (١ ـ ٧).

ويضيف «سيبويه» القول:

«. . . إلا «حسن الوجه» فإنه بمنزلة رجل، لا يكون معرفة. وذاك أنه يجوز لك أن تقول: هذا الحسن الوجه، فيصير معرفة بالألف واللام، كما يصير الرجل معرفة بالألف واللام ولا يكون معرفة إلا بهما»(٣٥).

إنّ الصفة المشبّهة في موقع المضاف تلحقها الألف واللام فتصير معرفة. وذلك لأنها والاسم المضاف إليها بمنزلة اسم نكرة. وهنا نستنتج القاعدة التالية:

القاعدة (١٩):

ركن اسمي = أل + [صفة مشبَّهة + أل + اسم]

١ ـ ٩ ـ الركن الاسمي وأن المصدرية

يجد «سيبويه» أنّ «أن المصدرية» والفعل الذي يليها يتصرّفان تصرُّف «الذي» وصِلته:

«وتقول: أذكَرٌ أن تلد ناقتك أحبُّ إليك أم أنثى، كأنه قال: أَذَكَرٌ نتاجها أحبُّ إليك أم أنثى. فـ«أن تلد» اسم، و«تلد» به يتمّ الاسم، كما يتمّ «الذي» بالفعل، فلا

(٣٣) الكتاب، الجزء الثالث، ص ٣٣٣.
(٣٤) الكتاب، الجزء الأول، ص ١٨٢.
(٣٥) الكتاب، الجزء الأول، ص ٤٢٩.

عمل له، كما ليس يكون لِصِلة «الذي» عمل»[٣٦].

إنّ «أن» والفعل الذي يليها، مثلها مثل «الذي» وصِلته، اسم. والركن الاسمي يحتوي على «أن» والفعل الذي يرد بعدها كما يحتوي على «الذي» وصِلته.

وفي «باب الحروف التي تضمر فيها أن» يقول سيبويه:

«وذلك «اللام» التي في قولك: جئتك لتفعلَ، و«حتى»، وذلك قولك: حتى تفعلِ ذاك. فإنما انتصب هذا بأن وأن ههنا مضمرة. ولو لم تضمرها لكان الكلام محالاً. لأنّ «اللام» و«حتى» إنما يعملان في الأسماء فيجرّان، وليستا من الحروف التي تضاف إلى الأفعال. فإذا أضمرت «أن» حسن الكلام لأن «أن» «وتفعل» بمنزلة اسم واحد، كما أنّ «الذي» وصِلته بمنزلة اسم واحد. فإذا قلت: هو الذي فعل، فكأنك قلت هو الفاعل، وإذا قلت: أخشى أن تفعل، فكأنك قلت أخشى فعلك»[٣٧].

يؤكّد «سيبويه» هنا على أنّ الجمل التالية متعادلة:

(٨) أ ـ أخشى أن تفعل.
ب ـ أخشى فعلك.

(٩) أ ـ هو الذي فعل.
ب ـ هو الفاعل.

ويشير «سيبويه» أكثر من مرَّة إلى التعادل بين «أن» و«الذي» من الناحية النحوية:

«و«أن» بمنزلة «الذي»، تكون مع الصلة بمنزلة «الذي» مع صلتها، اسماً، فيصير «يريد أن يفعل» بمنزلة يريد الفعل»[٣٨].

ويسمِّي «سيبويه» ما يرد بعد «أن» بصلة «أن».

«لأن قولك: أن أضربك، وأن تتركه، هو الضرب والترك، لأنّ «أن» اسم، و«تتركه» و«أضربك» من صلته، كما تقول: يسوءني أن أضربك أي يسوءني ضربك»[٣٩].

(٣٦) الكتاب، الجزء الأول، ص ١٣١.
(٣٧) الكتاب، الجزء الثالث، ص ٦.
(٣٨) الكتاب، الجزء الرابع، ص ٢٢٨.
(٣٩) الكتاب، الجزء الأول، ص ٢١٣.

فـ «أن أضربك»، بالتالي، اسم. والركن الاسمي، هنا، يتكوّن من «أن» المصدرية والجملة التي تبتدئها «أن». ويشير «سيبويه» صراحةً إلى أنّ «أن» وما بعدها بمنزلة اسم:

«تقول: أن تأتيني خيرٌ لك، كأنَّك قلت: الإتيانُ خيرٌ لك. ومثل ذلك قوله تبارك وتعالى: ﴿وَأَنْ تَصُومُوا خَيْرٌ لَكُمْ﴾ يعني الصوم خيرٌ لكم»[٤٠].

«ومن ذلك أيضاً قوله: ائتني بعد أن يقع الأمر، كأنه قال: بعد وقوع الأمر»[٤١].

مما سبق نستخرج القاعدة التالية:

القاعدة (٢٠):

ركن اسمي = أن + [فعل + فاعل + مفعول به]
(صلة)

١ ـ ١٠ ـ الركن الاسمي وأنّ المصدرية

إنّ «أنّ» المصدرية بنظر «سيبويه»، لا يختلف سلوكها النحوي عن «أن» المصدرية، ذلك أنه يلاحظ أنّ «أنّ» مع صلتها شأنها شأن «أنْ» مع صلتها، بمنزلة اسم واحد. أي تكوّن «أنّ» وصِلتها ركناً اسميًّا، فهو يقول:

«باب ما تكون فيه «أنّ» و«أن» مع صلتهما بمنزلة غيرهما من الأسماء. وذلك قولك: ما أتاني إلا أنهم قالوا كذا وكذا. فأنَّ في موضع اسم مرفوع، كأنه قال: ما أتاني إلا قولهم كذا وكذا، ومثل ذلك قولهم ما منعني إلا أن يعضب علي فلان»[٤٢].

يلمّح «سيبويه» هنا، إلى أنّ تركيب الجمل التالية متماثل نحويًّا:

(١٠) أ ـ ما أتاني إلا أنهم قالوا كذا وكذا.
ب ـ ما أتاني إلا قولهم كذا وكذا.

(١١) أ ـ ما منعني إلا أن يغضب علي فلان.
ب ـ ما منعني إلا غضب فلان علي.

(٤٠) الكتاب، الجزء الثالث، ص ١٥٣.
(٤١) الكتاب، الجزء الثالث، ص ١٥٥.
(٤٢) الكتاب، الجزء الثاني، ص ٣٢٩.

وينصّ على أنّ التركيب «إنهم قالوا» يماثل التركيب «قولهم» من حيث هو تركيب اسمي، أي ركن اسمي. ونظرة «سيبويه» هذه إلى «أنّ» وما بعدها على أنها ركن اسمي تبرز في مواضع أخرى من الكتاب:

«ألا ترى أنك تقول: بلغني أنّ زيداً جاء، فـ«أنّ زيداً جاء» كله اسم. وتقول: لو أنّ زيداً جاء لكان كذا وكذا، فمعناه لو مجيء زيد، ولا يقال لو مجيء زيد»(٤٣).

يتبين لـ«سيبويه» التطابق بين الجملتين التاليتين:

(١٢) أ ـ لو أنّ زيداً جاء لكان كذا وكذا.
ب(*) ـ لو مجيء زيد لكان كذا وكذا.

إلا أنه يستدرك أنّ الجملة (١٢ ـ ب) هي جملة غير مستقيمة، أي غير أصولية. وقد وضعنا في مقدمتها الرمز (*) للإشارة إلى أنها غير أصولية. ويؤكّد «سيبويه» في الوقت نفسه على أنّ التركيب الكلامي «أنّ زيداً جاء» كله اسم.

وفي مكان آخر من «الكتاب» يقول «سيبويه»:

«أمّا «أنّ» فهي اسم، وما عملت فيه صلة لها، كما أنّ الفعل صفة لأنِ الخفيفة. ألا ترى أنّك تقول: قد عرفتُ أنّك منطلق، فـ«أنّك» في موضع اسم منصوب، كأنّك قلت: قد عرفت ذاك. وتقول: بلغني أنّك منطلقٌ، في موضع اسم مرفوع، كأنّك قلت: بلغني ذاك، فإنّ الأسماء التي تعمل فيها صِلة لها، كما أنّ «أن» والأفعال التي تعمل فيها صلة لها»(٤٤).

ويضيف «سيبويه» القول:

«تقول: ظننتُ أنه منطلق، فـ«ظننت» عاملة، كأنك قلت: ظننت ذاك، وكذلك: وددتُ أنه ذاهب، لأنّ هذا في موضع ذاك إذا قلت: وددتُ ذاك. وتقول: لولا أنه منطلق لفعلتُ، فـ«أنّ» مبنية على لولا كما تُبنى عليها الأسماء»(٤٥).

ويستطرد «سيبويه» في هذا المجال فيقول:

«وسألته عن قول العرب: ما رأيته مذ أنّ الله خلقني؟ فقال: «أنّ» في موضع

---

(٤٣) الكتاب، الجزء الثالث، ص ١١.
(٤٤) الكتاب، الجزء الثالث، ص ١١٩ ـ ١٢٠.
(٤٥) الكتاب، الجزء الثالث، ص ١٢٠.

اسم، كأنّه قال مذ ذاك»[٤٦].

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ المواقع التي يقع فيها الركن الاسمي المكوّن من أنّ المصدرية وصلتها تتنوع كما بالإمكان ملاحظته في طيّات «الكتاب». ففي موضع آخر من «الكتاب» يقول «سيبويه»:

«ولو قلت: مررت فإذا أنَّه عبد، تريد: مررتُ به فإذا العبودية واللؤم، كأنَّك قلت: مررتُ فإذا أمره العبودية واللؤم، ثم وضعت أنّ في هذا الموضع جاز. وتقول: قد عرفت أمورك حتّى أنّك أحمق، كأنّك قلت: عرفت أمورك حتى حمقك، ثم وضعت أنّ في هذا الموضع. هذا قول الخليل»[٤٧].

مما سبق نستخرج القاعدة التالية:

القاعدة (٢١):

ركن اسمي = أنّ + [. . . .]
(صلة)

١ ـ ١١ ـ الركن الاسمي وما المصدرية

يلاحظ سيبويه قيام بعض التماثل بين «ما» المصدرية واسم الموصول فيقول:

«ومن ذلك قولهم: ائتني بعد ما تفرغ. فـ«ما» و«تفرغ» بمنزلة «الفراغ»، و«تفرغ» صلة وهي مبتدأة. وهي بمنزلتها في «الذي» إذا قلت: بعد الذي تفرغ»[٤٨].

إنّ «ما» بمنزلة «الذي» و«ما تفرغ» بمنزلة «الفراغ»، أي بمنزلة اسم واحد. فالركن الاسمي هنا يتكوّن من «ما» المصدرية وصلتها. وفي مواضع أخرى من الكتاب يشير «سيبويه» إلى التركيب الاسمي هذا حين يقول:

«ومثل ذلك أيضاً من الكلام فيما حدّثنا أبو الخطّاب: ما زاد إلا ما نقص وما نفع إلا ما ضرّ. فـ «ما» مع الفعل بمنزلة اسم نحو النقصان والضرر، كما أنّك إذا قلت: ما أحسن ما كلّم زيداً، فهو ما أحسن كلامه»[٤٩].

(٤٦) الكتاب، الجزء الثالث، ص ١٢٢.
(٤٧) الكتاب، الجزء الثالث، ص ١٤٤.
(٤٨) الكتاب، الجزء الثالث، ص ١١.
(٤٩) الكتاب، الجزء الثاني، ص ٣٢٦.

«وتقول ائتني بعدما تقول ذلك القول، كأنّك قلت: ائتني بعد قولك ذاك القول»(٥٠).

يبين «سيبويه» التعادل بين الجمل التالية:

(١٣) أ ـ ما زاد إلا ما نقص.
ب ـ ما زاد إلا النقصان.

(١٤) أ ـ ما أحسن ما كلّم زيداً.
ب ـ ما أحسن كلامه زيداً.

(١٥) أ ـ ائتني بعدما تقول ذاك القول.
ب ـ ائتني بعد قولك ذاك القول.

نستنتج مما سبق قاعدة الركن الاسمي التالية:

القاعدة (٢٢):

ركن اسمي = ما + [. . . .]
(صلة)

١ ـ ١٢ ـ الركن الاسمي والأسماء التي يُجازى بها: مَن وما وأيّ

يقول «سيبويه»:

«هذا باب الأسماء التي يجازى بها وتكون بمنزلة الذي، وتلك الأسماء هي: مَن وما وأيّهم. فإذا جعلتها بمنزلة «الذي» قلت: ما تقول أقول، فيصير «تقول» صلة لـ«ما» حتى تُكمل اسماً، فكأنّك قلت: الذي تقول أقول، وكذلك: مَن يأتني آتيه، وأيّها تشأ أعطيك»(٥١).

يلاحظ «سيبويه» أنَّ: «ما» و«مَن» و«أيّ» تتصرّف مثل «الذي» وهي مع صلتها، بالتالي، بمنزلة اسم واحد حين يُجازى بها. بإمكاننا هنا، أن نضع القاعدة التالية:

(٥٠) الكتاب، الجزء الثالث، ص ١٥٦.
(٥١) الكتاب، الجزء الثالث، ص ٦٩.

القاعدة (٢٣):

ركن اسمي =	مَن ما أيّهم	+	[فعل...] (صلة)

شرط: أن تكون «مَن» و«ما» و«أيهم» أسماء يُجازى بها.

١ - ١٣ - الركن الاسمي المكوّن من اسم علم وإضافة

يقول «سيبويه»:

«ألا تراهم يقولون: هذا زيد ابن عبد الله، ويقولون: هذه هند بنت عبد الله، فيمن صرَف، فتركوا التنوين ههنا لأنهم جعلوه بمنزلة اسم واحد، كما كثر في كلامهم، فكذلك جعلوا في النداء تابعاً لـ«ابن»(٥٢).

وفي موضع آخر من الكتاب يقول «سيبويه»:

«وسألتُ يونس عن: رأيتُ زيد بن عمرٍ، فقال: أقول: مَن زيد بن عمرو لأنه بمنزلة اسم واحد»(٥٣).

يشير سيبويه، هنا، إلى أنّ «زيد بن عبد الله» و«هند بنت عبد الله» و«زيد بن عمرٍ» بمنزلة اسم واحد، أي أن الركن الاسمي يتكوّن هنا، من اسم علم ومن مضاف (اسم جنس) ومن مضاف إليه (اسم علم). فالاسم الذي يبدأ هذا التركيب الاسمي هو بالضرورة اسم علم. أما المضاف والمضاف إليه فقد يكونان اسم علم أو اسم جنس، كما بالإمكان ملاحظته في قول سيبويه التالي حيث يكون المضاف اسم علم:

«لأنك تقول: هذا تيم تيم عدي، كما تقول: هذا تيم أخونا... فصار: يا تيم تيم عدي اسماً واحداً»(٥٤).

(٥٢) الكتاب، الجزء الثاني، ص ٢٠٤.
(٥٣) الكتاب، الجزء الثاني، ص ٤١٤.
(٥٤) الكتاب، الجزء الثاني، ص ٢٠٧.

بمقدورنا إذاً أن نستخرج مما سبق القاعدة التالية:

القاعدة (٢٤):

ركن اسمي = اسم علم + اسم + ضمير
(مضاف) (مضاف إليه)

١ ـ ١٤ ـ الركن الاسمي والاستثناء

يقول «سيبويه»:

«وتقول: أتاني القوم ما عدا زيداً، وأتوني ما خلا زيداً. فـ «ما» هنا اسم، وخلا وعدا صلة له، كأنه قال: أتوني ما جاوز بعضهم زيداً، وما هم فيها ما عدا زيداً، وكأنه قال: ما هم فيها ما جاوز بعضهم زيداً، وكأنه قال: إذا مثّلت ما خلا وما عدا فجعلته اسماً غير موصول قلت: أتوني مجاوزتهم زيداً. . . مثّلته بمصدر ما هو معناه كما فعلته في ما مضى، إلا أنّ جاوز لا يقع في الاستثناء»[٥٥].

ويُشير «سيبويه» هنا، إلى التعادل بين الجمل التالية:

(١٦) أ ـ أتاني القوم ما عدا زيداً.
ب(*) ـ أتاني القوم ما جاوز بعضهم زيداً.
ج(*) ـ أتاني القوم مجاوزتهم زيداً.

(١٧) أ ـ ما هم فيها ما عدا زيداً.
ب(*) ـ ما هم فيها ما جاوز بعضهم زيداً.
ج(*) ـ ما هم فيها مجاوزتهم زيداً.

إلا أنّ الجمل في (١٦ ب) و(١٦ ج) و(١٧ ب)و (١٧ ج) جمل غير أصولية. وذلك لأنّ «الفعل جاوز لا يقع في الاستثناء». ويخلص إلى القول بأنّ «ما عدا» و«ما خلا» بمنزلة الاسم. ونستنتج مما سبق القاعدة التالية:

القاعدة (٢٥):

ركن اسمي = ما { عدا . . / خلا . . }

(٥٥) الكتاب، الجزء الثاني، ص ٣٤٩.

١ ـ ١٥ ـ الركن الاسمي وأل التعريف

يقول «سيبويه»:

«تلحق الألف واللام الأسماء للمعرفة»[٥٦].

«النكرة أوّل ثم يدخل عليها ما تعرَّف به»[٥٧].

واضح أن الاسم، بنظر «سيبويه» تلحقه أل التعريف. فأل التعريف والاسم يكوّنان تركيباً اسميًّا. ونستنتج القاعدة التالية:

القاعدة (٢٦):

ركن اسمي = أل + اسم

١ ـ ١٦ الركن الاسمي والجمع

يقول «سيبويه»:

«فمن ثم صار «حسان» وما أشبهه بمنزلة الاسم الواحد نحو: مررتُ برجل جنب أصحابه، ومررتُ برجل ضرورة قومه، فاللفظ واحد والمعنى جميع»[٥٨].

ويشير «سيبويه» هنا صراحة إلى أنّ الاسم عندما تدخله سمة الجمع يكوِّن ركناً اسميًّا هو وسمة الجمع. فنستخرج القاعدة التالية:

القاعدة (٢٧):

ركن اسمي = جمع + اسم

١ ـ ١٧ ـ اندماج عنصرين لغويّين في عنصر لغوي واحد

لا بد لنا من أن نشير هنا إلى أن بالإمكان التمييز في مجال دراسة الركن الاسمي عند «سيبويه» بين قاعدة الركن الاسمي التي تنصّ على أنّ الركن الاسمي بإمكانه أن يحتوي على عدّة عناصر كلامية تكوِّن مجتمعةً اسماً واحداً، وبين قاعدة اندماج اسمين معاً في اسم واحد.

يلاحظ «سيبويه» في الواقع، وجود أسماء مكوَّنة أساساً من التحام اسمين في اسم واحد:

---

(٥٦) الكتاب، الجزء الأول، ص ١٤.

(٥٧) الكتاب، الجزء الأول، ص ٢٢.

(٥٨) الكتاب، الجزء الثاني، ص ٤٣.

«وسألت الخليل عن قول العرب: انتظرني كما آتيك، فزعم أنّ ما والكاف جعلتا بمنزلة حرف واحد، وصيِّرت للفعل كما صيِّرت للفعل ربما»(٥٩).

بمقدورنا أن نستخرج هنا القاعدة التالية:

القاعدة (٢٨):

اسم = { ك / ر ب } + ما

وقد أدرك «سيبويه» أنّ بالإمكان في إطار اللغة العربية أن تتوافق عناصر لغوية غير الاسم، لكي تكوِّن عنصراً لغويًّا واحداً، كما هو حال بعض أحرف الجزاء حيث بالإمكان ضمّ حرفين معاً في حرف واحد:

«ولا يكون الجزاء في «حيث» ولا في «إذ» حتى يضمّ إلى كل واحد منها «ما» فتصير «إذ» مع «ما» بمنزلة «إنما» و«كأنما»، وليست «ما» فيهما بلغو، ولكن كل واحد منهما مع «ما» بمنزلة حرف واحد»(٦٠).

القاعدة (٢٩):

حرف = { حيث / إنّ / كأنّ / إذ } + ما

ويلاحظ «سيبويه» إمكانية دمج عنصرين في عنصر واحد في موضع آخر من «الكتاب»: «وزعم الخليل أنّ حبّذا بمنزلة حبَّ الشيء ولكن «ذا» و«حبَّ» بمنزلة كلمة واحدة نحو لولا»(٦١).

مما سبق، يتبيَّن لنا أنّ «سيبويه» قد أدرك أنّ بإمكان عنصرين كلاميين أن يتوافقا وأن يتلاحما فيتصرّفان تصرّف عنصر كلامي واحد. وفي هذا الإطار أدرك «سيبويه» قاعدة الركن الحرفي المكوَّن من حرف وركن اسمي:

«وليس كل جارٍّ يُضمر لأن المجرور داخل في الجارّ فصارا عندهم بمنزلة حرف واحد»(٦٢).

---

(٥٩) الكتاب، الجزء الثالث، ص ١١٦.

(٦٠) الكتاب، الجزء الثالث، ص ٥٧.

(٦١) الكتاب، الجزء الثالث، ص ٥٧.

(٦٢) الكتاب، الجزء الثاني، ص ١٦٣.

نستنتج القاعدة التالية:

القاعدة (٣٠):

ركن حرفي = حرف جر + ركن اسمي

٢ - قواعد الركن الاسمي عند «سيبويه»

نذكّر هنا، بالقواعد التي استخرجناها وأثبتناها عند «سيبويه» والتي تتعلّق بالركن الاسمي. وسنبقي، في ما يلي، على أرقامها لمقتضيات الوضوح في البحث.

القاعدة (٣):

ركن اسمي = اسم إشارة + أل + اسم

القاعدة (٤):

ركن اسمي = أيها + أل + {اسم / صفة}

القاعدة (٥):

ركن اسمي = لا + اسم

شرط: أن يكون الركن الاسمي مجروراً بحرف الجر.

القاعدة (٦):

ركن اسمي = لا + مصدر

(منصوب).

القاعدة (٧):

ركن اسمي = لا + اسم

شرط: أن تكون «لا» في موقع الابتداء.

القاعدة (٨):

ركن اسمي = اسم + أل + اسم

(مضاف) (مضاف إليه)

القاعدة (٩):

ركن اسمي = كل + اسم
(منوَّن)

القاعدة (١٠):

ركن اسمي = بعض + اسم (مضاف)
(جمع)

القاعدة (١١):

ركن اسمي = اسم + نعت
(منوَّن)

القاعدة (١٢):

ركن اسمي = اسم + [صفة مشبَّهة. . .]
(منوَّن) (نعت)

القاعدة (١٣):

ركن اسمي = اسم + [اسم فاعل. .]
(منوَّن) (نعت)

القاعدة (١٤):

ركن اسمي = اسم + [فعل + فاعل + مفعول به]
(منوَّن) (نعت)

القاعدة (١٥):

ركن اسمي = اسم + [صفة مشبهة + فاعلها. . .]
(منوَّن) (نعت)

القاعدة (١٦):

ركن اسمي = اسم + [اسم فاعل + فاعله + مفعول به]
(منوَّن) (نعت)

القاعدة (١٧):

ركن اسمي = الذي + صلة

القاعدة (١٨):

ركن اسمي = أل + [اسم فاعل + فاعله + مفعول به]

القاعدة (١٩):

ركن اسمي = أل + [صفة مشبهة + أل + اسم]

القاعدة (٢٠):

ركن اسمي = أن + [فعل + فاعل + مفعول به]

(صلة)

القاعدة (٢١):

ركن اسمي = أنّ + [اسم. . . .]

(صلة)

القاعدة (٢٢):

ركن اسمي = ما + [فعل . . .]

(صلة)

القاعدة (٢٣):

ركن اسمي = { مَن / ما / أيهم } + [فعل. .]

شرط: أن تكون «مَن» و«ما» و«أيهم» أسماء يُجازى بها.

القاعدة (٢٤):

ركن اسمي = اسم علم + اسم + ضمير

(مضاف) (مضاف إليه)

القاعدة (٢٥):

ركن اسمي = ما { عدا. . / خلا. . }

القاعدة (٢٦):

ركن اسمي = أل + اسم

القاعدة (٢٧):

ركن اسمي = جمع + اسم

ما تجدر ملاحظته في هذه القواعد التي تلحظ البنية الداخلية للركن الاسمي أو التركيب الاسمي الموسَّع، أنّ هذه القواعد تعدِّد عناصر الركن الاسمي، وتنصّ على الترتيب الذي ترد فيه هذه العناصر. فالركن الاسمي مكوّن من عناصر لغوية تندرج ضمنه وتقع مجتمعةً موقع الاسم. والجدير بالملاحظة، أيضاً، أنّ العناصر اللغوية التي بإمكانها أن تنتمي إلى الركن الاسمي تعود إلى فئات كلامية متنوّعة. ويُستثنى منها بطبيعة الحال الاسم الأساسي الذي تتألف هذه العناصر معه في بنية خطّية متدرّجة لتكوِّن مجتمعةً وحدةً ملحوظةً من وحدات الجملة، هي الركن الاسمي أو التركيب الاسمي الموسَّع.

٣ ـ المواقع التي يحتلّها الركن الاسمي

نلاحظ حين نتتبَّع ورود التراكيب اللغوية التي تكوّن ركناً اسميًّا، أنّ هذه التراكيب تقع، بالذات، مواقع الاسم. مما يؤكّد نظرتنا إليها من حيث إنها تسلك سلوك الاسم في الجملة وتتصرّف تصرُّفه. نستعرض، لمزيدٍ من التأكيد، المواقع التي يقع فيها الركن الاسمي في الجملة والتي هي في مجملها، كما يتبيَّن لنا، مواقع الاسم.

٣ ـ ١ ـ موقع المبتدأ

لنتأمل الجملة التالية وقد وردت معنا في المقطع [١ ـ ٢].

(١٨) لا غلامَ ظريفاً لك.

نلاحظ أنّ الركن الاسمي «لا غلام» يقع هنا في موقع المبتدأ.
لنتأمل أيضاً الجمل التالية وقد وردت معنا في المقطع [١ ـ ٩]:

(١٩) أ ـ أن تأتيني خيرٌ لك.
ب ـ الإتيان خيرٌ لك.

(٢) أ ـ أن تصوموا خيرٌ لكم.
ب ـ الصومُ خيرٌ لكم.

فالركن الاسمي في (١٩ أ) «أن تأتيني» والركن الاسمي في (٢٠ أ) «أن تصوموا» في موقع المبتدأ.

٣ ـ ٢ ـ موقع خبر المبتدأ

لنأخذ الجملة التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ٥ ـ ٣]:

(٢١) هذا رجلٌ ضربنا.

واضح أنّ الركن الاسمي «رجلٌ ضربنا» يقع في موقع خبر المبتدأ «هذا». لنأخذ أيضاً الجملة التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ٦]:

(٢٢) هو الذي فعل.

فالركن الاسمي «الذي فعل» يقع في موقع خبر المبتدأ «هو».

ولنأخذ أيضاً الجملة التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ١٣]:

(٢٣) هذا زيدٌ ابن عبد الله.

فالركن الاسمي «زيدٌ ابن عبد الله» يقع في موقع خبر المبتدأ «هو».

٣ ـ ٣ ـ موقع الفاعل

لنتناول الجملة التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ٤]:

(٢٤) ذهبت بعض أصابعه.

واضح أن الركن الاسمي «بعض أصابعه» يقع موقع فاعل الفعل «ذهبت».

لنتناول أيضاً، الجملتين التاليتين وقد وردتا في المقطع [١ ـ ٩]:

(٢٥) أ ـ يسوءني أن أضربك.

ب ـ يسوءني ضربُك.

هنا أيضاً، نلاحظ أنّ الركن الاسمي «أن أضربك» يقع موقع فاعل الفعل «يسوء».

لنتناول، أيضاً، الجملة التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ١٠]:

(٢٦) بلغني أنّ زيداً جاء.

فالركن الاسمي «أنّ زيداً جاء» يقع في موقع فاعل الفعل «بلغ».

٣ ـ ٤ موقع المفعول به

لنأخذ الجملة التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ٧]:

(٢٧) رأيتُ الضارب أباه زيدٌ.

نلاحظ أن الركن الاسمي «الضارب أباه زيدٌ» يقع في موقع المفعول به العائد إلى الفعل «رأى».

لنأخذ أيضاً الجملة التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ٩]:

(٢٨) أخشى أن تفعل.

فالركن الاسمي «أن تفعل» في موقع المفعول به في هذه الجملة.

ولنأخذ، أيضاً، الجملة التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ١٠]:

(٢٩) ظننتُ أنه منطلق.

نلاحظ أيضاً أنّ الركن الاسمي «أنّه منطلق» يقع في موقع المفعول به العائد إلى فعل «ظنّ».

٣ ـ ٥ ـ موقع المجرور بحرف الجر

لنتناول الجملة التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ٢]:

(٣٠) أخذته بلا ذنب.

فالركن الاسمي «لا ذنب» يقع في موقع المجرور بحرف الجر «بـ».

لنتناول أيضاً، الجملة التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ٥]:

(٣١) مررتُ برجل ظريفٍ.

فالركن الاسمي «رجل ظريف» يقع في موقع المجرور بحرف الجر «بـ».

ولنتناول، أيضاً، الجملة التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ٥ ـ ٢]:

(٣٢) مررتُ برجل قائم.

فالركن الاسمي «رجل قائم» يقع في موقع المجرور بحرف الجر «ب».

٣ ـ ٦ ـ موقع المضاف إليه

لنأخذ الجملة التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ٣]:

(٣٣) هذه جارية أخوي ابنين لفلانٍ كراماً.

فالركن الاسمي «أخوي ابنين» في موقع المضاف إليه.

ولنأخذ، أيضاً، الجملتين التاليتين وقد وردتا في المقطع [١ ـ ٥ ـ ٣]:

(٣٤) أ ـ كلّ رجل يأتيك فاضرب.

ب ـ كلّ رجلٍ صالحٍ اضرب.

فالركن الاسمي «رجل يأتيك» والركن الاسمي «رجل صالح» يقعان في موقع المضاف إليه.

٣ ـ ٧ ـ موقع المفعول المطلق

لنأخذ الجمل التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ٢]:

(٣٥) أ ـ لا مرحباً.
ب ـ لا أهلاً.
ج ـ لا هنيئاً.

نلاحظ أنّ الركن الاسمي في هذه الجمل يقع في موقع المفعول المطلق من الفعل المحذوف.

٣ ـ ٨ ـ موقع المفعول لأجله

لنتناول الجملة التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ٩]:

(٣٦) جئتك لتفعل.

فالركن الاسمي المكوّن هنا، من «أن» المضمرة و«تفعل» في موقع المفعول لأجله.

٣ ـ ٩ ـ موقع المفعول فيه

لنتناول الجملة التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ٩]:
(٣٧) ائتني بعد أن يقع الأمر.

يقع الركن الاسمي «أن يقع الأمر» في موقع المفعول فيه.

لنتناول أيضاً، الجملة التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ١١]:
(٣٨) ائتني بعدما تقول ذاك القول.

فالركن الاسمي «ما تقول ذاك القول» يقع في موقع المفعول فيه.

لنتناول، أيضاً، الجملة التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ١٠]:
(٣٩) ما رأيته مذ أنّ الله خلقني.

فالركن الاسمي «أنّ الله خلقني» يقع في موقع المفعول فيه.

٣ ـ ١٠ ـ موقع النداء

لنأخذ الجملة التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ١]:

(٤٠) يا أيها الرجلان.

نلاحظ أنّ الركن الاسمي «أيها الرجلان» يقع في موقع المنادى.

ولنأخذ أيضاً، الجملة التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ٣]:

(٤١) يا سارق أهل الدار.

نلاحظ أيضاً، أنّ الركن الاسمي «سارق أهل الدار» يقع في موقع المنادى.

٣ ـ ١١ ـ الموقع بعد إذا

لنتناول الجملة التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ١٠]:

(٤٢) مررتُ فإذا أنّه عبد.

فالركن الاسمي «أنّه عبد» يقع في موقع بعد الحرف «إذا».

٣ ـ ١٢ ـ الموقع بعد حتى

لنتناول الجملة التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ١٠]:

(٤٣) قد عرفت أمورك حتى أنك أحمق.

فالركن الاسمي «أنّك أحمق» يقع بعد الحرف «حتى».

٣ ـ ١٣ ـ الموقع بعد لو

لنأخذ الجملة التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ١٠]:

(٤٤) لو أنّ زيداً جاء لكان كذا وكذا.

نلاحظ أن الركن الاسمي «أنّ زيداً جاء» يقع بعد الحرف «لو».

٣ ـ ١٤ ـ الموقع بعد إلا

لنأخذ الجملة التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ١٠]:

(٤٥) ما أتاني إلا أنهم قالوا كذا وكذا.

نلاحظ أنّ الركن الاسمي «أنهم قالوا كذا وكذا» يقع بعد حرف الاستثناء «إلا».

لنأخذ أيضاً، الجملة التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ١١]:

(٤٦) ما زاد إلا ما نقص.

فالركن الاسمي «ما نقص» يقع في موقع بعد حرف الاستثناء «إلا».

٣ ـ ١٥ ـ الموقع بعد فعل التعجب

لنتناول الجملة التالية وقد وردت في المقطع [١ ـ ١١]:

(٤٧) ما أحسن ما كلَّم زيداً.

نلاحظ أنّ الركن الاسمي «ما كلَّم زيداً» في موقع مفعول به من فعل التعجّب «أحسن».

مما سبق يتبيّن لنا أنّ المواقع التي يقع فيها الركن الاسمي هي، في مجملها، المواقع التي يحتلّها الاسم. مما يؤكد أن «سيبويه» مصيب في نظرته إلى هذه التراكيب حين يعتبرها بمنزلة الاسم، وقد أشرنا إليها بأنها ركن اسمي. فهذه التراكيب تقع في مواقع الاسم، وتُجرى مجرى الاسم الواحد في السياق الكلامي، وتتصرّف تصرّفه في الجملة.

٤ ـ المبادىء النحوية التي يلحظها سيبويه من خلال تحليله للركن الاسمي

ترتدي دراسة الركن الاسمي أهمية بالغة بالنسبة إلى الباحث اللغوي الذي يسعى إلى وصف البنية الداخلية للغة. وذلك لأنّ الركن الاسمي عنصر أساسي من العناصر المؤلفة للجملة. والجدير بالذكر هنا، أن تحليل «سيبويه» لهذه الفئة الكلامية لم يقتصر على إظهار بنية الركن الاسمي، بل بالإمكان القول إنه قد رافق هذا التحليل لحظ مبادىء لغوية عامة استدلّ إليها «سيبويه» خلال تحليله للركن الاسمي.

نحاول في ما يلي، أن نتتبّع المبادىء النحوبة التي نصّ عليها «سيبويه» والتي ترافق استنباطها مع وصف الركن الاسمي وتحليله.

٤ ـ ١ ـ الركن الاسمي فئة نحوية واحدة تحتوي على عناصر مكوَّنة

يقول «سيبويه» وهو بصدد الحديث عما يحسن عليه السكوت:

«فقالوا هل رأيتم شيئاً يكون موصوفاً لا يسكت عليه؟ فقيل لهم: نعم. يا أيها الرجل. «الرجل» وصف لقوله «يا أيها»، ولا يجوز أن يُسكت على «أيها» فربَّ اسم لا يحسن عليه عندهم السكوت حتى يصفوه وحتى يصير وصفه عندهم كأنه به

يتمّ الاسم، لأنهم إنما جاءوا بـ «يا أيها» ليصلوا إلى نداء الذي فيه الألف واللام»[٦٣].

يتحقق الركن الاسمي في الكلام حين ترد عناصره المؤلفة مجتمعةً. فكلمة «أيّ» لا ينبغي السكوت عندها حتى تكتمل من خلال إلحاقها بالاسم الذي فيه الألف واللام، والذي يكوِّن مع «أيّ»، حسب رأي «سيبويه»، وحدة اسمية يصف الاسم الذي فيه الألف واللام الاسم المبهم فيها فيحسن بالتالي، السكوت عندها. بإمكاننا إذاً أن نضع، بالاستناد إلى تحليل سيبويه هذا، القاعدة الاستدلالية التالية:

القاعدة الاستدلالية (١):

إنّ الركن الاسمي يكوِّن وحدة كلامية لا يحسن السكوت عند عنصر من عناصرها.

٤ ـ ٢ ـ موقع الركن الاسمي ومحلّه من الإعراب

يقول «سيبويه» وهو بصدد الحديث عن «الذي» وصلته:

«ومما لا يكون إلا رفعاً، قولك: أأخواك اللذان رأيت، لأن «رأيت» صلة للذَين، وبه يتمّ اسماً. فكأنك قلت: أأخواك صاحبانا»[٦٤].

فالركن الاسمي «اللذان رأيت» يقع، برأي سيبويه، موقع الاسم «صاحبانا» فيتخذ محلّه من الإعراب مرفوعاً. وبالاستناد إلى تحليل «سيبويه» هذا، بالإمكان وضع القاعدة الاستدلالية التالية:

القاعدة الاستدلالية (٢):

إنّ الركن الاسمي يقع موقع الاسم ويتّخذ محلّه من الإعراب.

٤ ـ ٣ ـ السلوك النحوي لعناصر الركن الاسمي

يقول «سيبويه» وهو بصدد تفسير العلاقة القائمة بين النعت والمنعوت: «أمّا النعت الذي جرى على المنعوت فقولك: مررتُ برجل ظريف قبل. فصار النعت مجروراً مثل المنعوت لأنهما كالاسم الواحد»[٦٥].

---

(٦٣) الكتاب، الجزء الثاني، ص ١٠٦.

(٦٤) الكتاب، الجزء الأول، ص ١٢٨.

(٦٥) الكتاب، الجزء الأول، ص ٤٢١.

يتّضح لنا من هذا النص أنَّ «سيبويه» يردّ إتباع النعت والمنعوت إلى أنّ النعت والمنعوت ينتميان إلى ركن اسمي واحد. فمن خلال النظرة إلى النعت والمنعوت من حيث إنهما يكوّنان ركناً اسميًّا يرى «سيبويه» أنهما لا بد من أن يأخذا الحالة الإعرابية نفسها.

وفي مكان آخر من «الكتاب» يقول «سيبويه» وهو بصدد الحديث عن الاسم المبهم «أيّ» كما سبق أن أشرنا إليه:

«وذلك قولك: يا أيها الرجل، ويا أيها الرجلان، ويا أيها المرأتان، فـ«أيّ» ههنا فيما زعم الخليل كقولك: يا هذا، والرجلُ وصفٌ له كما يكون وصفاً لـ«هذا»، وإنما صار وصفه لا يكون فيه إلا الرفع لأنك لا تستطيع أن تقول: يا أيّ ويا أيها، وتسكت، لأنه مبهم يلزمه التفسير، فصار هو والرجل بمنزلة اسم واحد كأنّك قلت: يا رجلُ»(٦٦).

هنا، أيضاً، يجد «سيبويه» أنّ «أيّ» و«الرجل» يشتركان في نفس الحالة الإعرابية لأنهما يكوّنان ركناً اسميًّا.

نستنتج مما سبق أنّ «سيبويه»، خلال تحليله للركن الاسمي، يضع القاعدة الاستدلالية التالية:

القاعدة الاستدلالية (٣):

يأخذ النعت الحالة الإعرابية نفسها للمنعوت لأنّ النعت والمنعوت يكوّنان ركناً اسميًّا واحداً.

٤ ـ ٤ ـ الإتباع في حالتي التذكير والتأنيث وفي حالات المفرد والمثنى والجمع

ما يلاحظه «سيبويه» بالنسبة إلى إعراب عنصري الركن الاسمي يلاحظه أيضاً، بالنسبة إلى تذكير عنصري الركن الاسمي وتأنيثهما وجمعهما فيقول:

«ومثل ذلك مررتُ برجل وامرأة وحمارٍ قيامٍ. فرَّقت الأسماء وجمعت النعت. فصار جمع النعت ههنا بمنزلة قولك: مررت برجلَين مسلمين، لأنّ النعت ههنا ليس مبعّضاً... فصار النعت ههنا مع الأسماء بمنزلة اسم واحد»(٦٧).

---

(٦٦) الكتاب، الجزء الثاني، ص ١٨٨.

(٦٧) الكتاب، الجزء الأول، ص ٤٣٤.

بإمكاننا بالاستناد إلى تحليل «سيبويه» هذا أن نضع القاعدة الاستدلالية التالية:

القاعدة الاستدلالية (٤):

يطابق النعت المنعوت في حالتي التذكير والتأنيث وفي حالات المفرد والمثنى والجمع، وذلك لأنه يكوّن مع المنعوت ركناً اسميًّا واحداً.

٤ ـ ٥ ـ الركن الاسمي يكون كأنه من الحرف الأوَّل

يقول «سيبويه»:

«ونظير ذلك في أنه وما عمل فيه بمنزلة اسم واحد لا في غير ذلك قولك: رأيت الضارب أباه زيدٌ، فالمفعول فيه لم يغيّره عن أنّه اسم واحد بمنزلة الرجل والفتى. فهذا في هذا الموضع شبيه بـ«أنّ» إذا كانت مع ما عملت فيه بمنزلة اسم واحد. فهذا لتعلم أنّ الشيء يكون كأنّه من الحرف الأول وقد عمل فيه»(٦٨).

يلاحظ «سيبويه» أن الاسم (اسم الفاعل) الذي يبدأ الركن الاسمي، يجري مجرى الاسم الواحد. فالركن الاسمي يكون كأنّه من الكلمة الأولى. وبالاستناد إلى تحليل «سيبويه» هنا، بإمكاننا أن نضع القاعدة التالية:

القاعدة الاستدلالية (٥):

يكون الركن الاسمي كأنه من الاسم الأوَّل (رأس الركن) وقد عمل فيه.

٤ ـ ٦ ـ ليس للصلة عمل

يقول «سيبويه» وهو بصدد الكلام على «أنّ» المصدرية:

«وتقول: أَذَكَرٌ أن تلد ناقتك أحبُّ إليك أم أنثى، كأنه قال: أَذَكَرٌ نتاجها أحبُّ إليك أم أنثى، فـ«أن تلد» اسم، و«تلد» به يتمّ الاسم، كما يتمّ «الذي» بالفعل، فلا عمل له، كما «ليس» يكون لصلة «الذي» عمل»(٦٩).

يلاحظ «سيبويه» أنّ صلة «أنّ» أي الجملة التي تلي «أنّ»، مثلها مثل صلة اسم الموصول لا عمل لها. وذلك لأنها جزء من الركن الاسمي المكوَّن من «أنّ» وصلتها. بإمكاننا إذاً، بالاستناد إلى تحليل «سيبويه»، وضع القاعدة الاستدلالية التالية:

---

(٦٨) الكتاب، الجزء الثالث، ص ١٢٠.

(٦٩) الكتاب، الجزء الأول، ص ١٣١.

القاعدة الاستدلالية (٦):

إنّ الصلة لا عمل لها في الركن الاسمي.

٤ ـ ٧ ـ إنّ «لا» إذا لحقت الاسم لا تغيّره عن حاله

يقول «سيبويه» بصدد كلامه على إلحاق الاسم بـ«لا»:

«وذلك قولك: لا مرحباً ولا أهلاً ولا كرامة ولا مسرّة.. صارت «لا» مع هذه الأسماء بمنزلة اسم منصوب ليس معه لا»[٧٠].

إنّ «لا»، برأي «سيبويه»، حين تلحق الاسم لا تغيّره عن حاله التي كان عليها قبل ذلك. فلا يكون، بالتالي، للحرف «لا» أيّ عمل داخل الركن الاسمي. ويقول «سيبويه» في موضع آخر من «الكتاب»:

«واعلم أنَّك إذا وصفت المنفي فإن شئتَ نوَّنت صفة المنفي، وهو أكثر في الكلام، وإن شئت لم تنوِّن، وذلك قولك: لا غلام ظريفاً لك، ولا غلام ظريف لك. فأمّا الذين نوّنوا فإنهم جعلوا الاسم و«لا» بمنزلة اسم واحد، وجعلوا صفة المنصوب في هذا الموضع بمنزلته في غير المنفي»[٧١].

بإمكاننا إذاً بالاستناد إلى تحليل «سيبويه» هنا أن نضع القاعدة الاستدلالية التالية:

القاعدة الاستدلالية (٧):

إن «لا» النافية لا عمل لها داخل الركن الاسمي.

٤ ـ ٨ ـ لا يُفصل بين عنصري الركن الاسمي

يقول «سيبويه»:

«لأنه لا يُفصل بين الشيئين اللذين يُجعلان بمنزلة اسم واحد مضمراً أو مظهراً لأنهما قد صارا اسماً واحداً بمنزلة زيد»[٧٢].

يشير «سيبويه»، بوضوح، إلى أنه لا يجوز الفصل بين عنصرين ينتميان إلى

(٧٠) الكتاب، الجرء الثاني، ص ٣٠١.
(٧١) الكتاب، الجزء الثاني، ص ٢٨٨.
(٧٢) الكتاب، الجزء الثاني، ص ٢٩.

ركن اسمي واحد. واستناداً إلى تحليله هذا، بالإمكان وضع القاعدة الاستدلالية التالية:

القاعدة الاستدلالية (٨):

لا يجوز الفصل بين عنصرين ينتميان إلى ركن اسمي واحد.

نخلص إلى القول في نهاية بحثنا هذا، إنّ إعادة قراءة «كتاب» سيبويه قراءةً معاصرةً على ضوء النظريات الألسنية الحديثة، تظهر لنا عمق التحاليل اللغوية التي أوردها «سيبويه»، وأهمية الآراء اللغوية المتطورة التي أتى بها في معرض وصفه المعطيات اللغوية. وفي ما يختص بمفهوم الركن الرسمي، نلاحظ أنّ «سيبويه» قد حدّد وحدة كلامية اسمية مكوَّنة من أكثر من عنصر كلامي واحد. وأنه قد تعامل مع هذه الوحدة الكلامية الاسمية تعامله مع فئة الاسم فأجراها مجرى الاسم، وذلك بموجب أنها تقع في الكلام موقع الاسم. ولا تكمن أهمية تحاليل «سيبويه» اللغوية، في مجال الركن الاسمي، فقط في إظهار البنية الداخلية لهذا الركن، بل هي تتخطّى وصف هذه البنية عبر التوصّل إلى استقراء مبادىء نحوية أساسية، كان «سيبويه» قد لحظها من خلال إقراره بوجود وحدة اسمية موسَّعة، وعبر تحليله العلمي والدقيق للعناصر اللغوية التي تنتمي إليها هذه الوحدة.

المراجـع

١ ـ المراجع العربية:

ابن خلدون، عبد الرحمن، **المقدمة**، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٦١.

ابن سينا، أبو علي الحسين بن عبد الله، **كتاب الشفاء، الجملة الأولى: المنطق، الفن السادس: الجدل**، تحقيق أحمد فؤاد الأهواني، القاهرة، ١٩٦٥.

ابن وهب، أبو الحسن إسحاق الكاتب، **البرهان في وجوه البيان**، تحقيق أحمد مطلوب وخديجة الحديثي، بغداد، ١٩٦٧.

زكريا، د. ميشال، **الألسنية (علم اللغة الحديث): المبادىء والأعلام**، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ١٩٨٠.

زكريا، د. ميشال، **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية: (١ ـ النظرية الألسنية)**، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ١٩٨٢.

زكريا، د. ميشال، **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية: (٢ ـ الجملة البسيطة)**، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ١٩٨٣.

زكريا، د. ميشال، **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة**، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ١٩٨٤.

زكريا، د. ميشال، **الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون**، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ١٩٨٦.

زكريا، د. ميشال، **بحوث ألسنية عربية**، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ١٩٩٢.

سيبويه، **الكتاب**، تحقيق د. عبد السلام هارون، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٧.

عبد الجبار، القاضي أبو الحسن، **المغني في أبواب التوحيد والعدل، الجزء ٧: خلق القرآن**، تحقيق إبراهيم الأبياري، القاهرة، ١٩٦١.

عبد الجبار، القاضي أبو الحسن، **المغني في أبواب التوحيد والعدل، الجزء ١٦: إعجاز القرآن**، تحقيق أمين الخولي، القاهرة، ١٩٦٥.

الفارابي، أبو نصر محمد، **كتاب الحروف**، تحقيق محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، ١٩٧٠.

المسدّي، د. عبد السلام، **التفكير اللساني في الحضارة العربية**، ط ٢، الدار العربية للكتاب، تونس، ١٩٨٦.

المسدّي، د. عبد السلام، «الأسس الاختبارية في نظرية المعرفة عند ابن خلدون»، **مجلة الفكر العربي**، العدد ١٦.

٢ ـ المراجع الأجنبية

Abou, Sélim, (1962), **Le bilinguisme arabe-français au Liban,** Paris, P.U.F.

Berry, J., (1968), «The Making of Alphabets», In J.A Fishman (ed), **Readings in the Sociology of Language,** The Hague, Mouton.

Bloomfield, Leonard, (1933), **Language,** London, Compton Printing.

Caldwell, Gary, (1982), «Anglophones in Quebec», **Language and Society, 8.**

Caloet, Louis - Jean, (1974), **Linguistique et colonialisme: Petit traité de glottophagie,** Paris, Payot.

Canada Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism, (1965), **A Preliminary Report,** Ottawa, The Queen's Printer.

Chomsky, Noam, (1959), «Review of B.F. Skinner, Verbal Behavior», **Language, 35,** pp. 26 - 58.

Chomsky, Noam, (1965), **Aspects of the Theory of Syntax,** Cambridge Mass, The M.I.T. Press.

Chomsky, Noam (1966), **Cartesian Linguistics,** New York and London, Harper and Row, trad. fr, Ed. Seuil, 1969.

Chomsky, Noam, (1967), «The Formal Nature of Language Appendix to E.H Lenneberg», In **Biological Foundations of Language,** trad. fr. dans Chomsky: **La linguistique cartésienne,** Ed, Seuil, (1969).

Chomsky, Noam, (1968), **Language and Mind,** New York and London, Harcourt Brace.

Chomsky, Noam, (1975), **Reflexions on Language,** New York, Pantheon.

Chomsky, Noam, (1977 a), **Essays on Form and Interpretation,** Elsevier, North Holland.

Chomsky, Noam, (1977 b), **Dialogues avec Mitsou Ronat,** Paris, Flammarion.

Chomsky, Noam, (1979), **Rules and Representations,** New York, Colombia University Press.

Dalby, David, (1981), «Dynamics of Language in Africa», **Language and Society, 6.**

De Francis, John, (1950), **Nationalism and Language Reform in China,** Princeton, Princeton University Press.

De Francis, John, (1972), «Language and Script Reform», In J.A. Fishman (e d,), **Advances in the Sociology of Language,** Volume II.

Dorlian, Georges, (1986), «Pour un bilinguisme d'ouverture», **Phares Manarat, 2,** pp. 61 - 66.

Dubois, Jean (et alt), (1973), **Dictionnaire de linguistique,** Paris, Larousse.

Ducrot, O. et Todorov, T. (1972), **Dictionnaire Encyclopédique des sciences du langage,** Paris, Seuil.

Ferguson, C.A. (1959), «Diglossia», **Word,** vol. 15, pp. 305 - 340.

Fishman, Joshua, A. (ed.), (1968), **Readings in the Sociology of Language,** 3^d printing, (1972), The Hague, Mouton.

Fishman Joshua, A., (1971 a), **Sociolinguistique,** Paris, Nathan.

Fishman Joshua, A. (ed.), (1972), **Advances in the Sociology of Language,** Volume 2, The Hague, Mouton.

Galisson, R. et Coste, D., (1976), **Dictionnaire de didactique des langues,** Paris, Hachette.

Garmadi, J., (1981), **La sociolinguistique,** Paris, P.U.F.

Giglioli, Pier, Paulo (ed.), (1972), **Language and Social Context,** England, Penguin.

Giroux, Yves, (1981), «Le français scientifique: une difficile survivance», **Langue et Société, 6,** pp. 7 - 13.

Goodman, Elliot, (1968), «World State and World Language», In J.A. Fishman (ed.), **Readings in the Sociology of Language,** The Hague, Mouton.

Guberna, Petar, (1981), «l'apprentissage d'une langue seconde: Rôle de l'âge et du milieu», **Langue et Société, 6,** pp. 3 - 7.

Hamer, Josiane, (1981), «Les tensions linguistiques en Belgique», **Langue et Société,** 5, pp. 17 - 21.

Haugen, E., (1966 a), **Language Conflict and Language Planning: The Case of Modern Norwegian,** Cambridge, Harvard University Press.

Haugen, E., (1966 b), «Dialect, Language, Nation», In J.B. Pride and J. Holmes (ed.), **Sociolinguistics,** London, Penguin, (1972).

Haugen, E., (1968), «Language Planning in Modern Norway», In J.A. Fishman (ed.), **Readings in the Sociology of Language,** The Hague, Mouton.

Henripin, Jeacques, (1981), «l'évolution démolinguistique au Canada: Les avenirs plausibles du français et de l'anglais», **Langue et Société**, 4, pp. 15 - 19.

Inghert, R. and Woodward, M. (1967), «Language Conflict and the Political Community», In Pier Paolo Giglioli, (ed.), **Language and Social Context,** London, Penguin (1972).

Jacobovits, Leon A., and Gordon, Barbara, (1973), **The Context of Foreign Language Teaching,** Rowley Mass, Newbury House.

Khorassandjian, Marcelle Abi-Nader, (1991), «Quel avenir au Liban pour les langues étrangéres», **Le commerce du levant,** 12 décembre 1991, pp. 55 - 59.

Kreminit, George, (1981), «Du bilinguisme au Conflit linguistique: Cheminement des termes et des concepts», **Langage, 61,** pp. 63 - 74.

Lambert, W.F. Gardner, R.C., Olton, R., and Tunstall, K., (1963). «A study of the

Roles of Attitudes and Motivation in Second Learning», in J.A. Fishman (ed.), **Readings in the Sociology of Language,** The Hague, Mouton.

Lany, Paul, (1979), «Language and Ethnolinguistic Identity: The Bilingual Question», **International Journal of the Sociology of Language, 20**, pp. 23 - 36.

Lenneberg, Eric, (1964), «A Biological Perspective of Language» , in Lenneberg (ed.), **New Directions in the Study of Language,** Cambridge Mass, M.I.T Press.

Lenneberg, Eric, (1966), «The Natural History of Language», In F. Smith and G.A. Miller (ed.), **The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach,** Cambridge, Mass, M.I.T. Press.

Lenneberg, Eric, (1967), **Biological Foundations of Language,** New York, Wiley.

Lewis, E. Glyn, (1971), «Migration and Language in the U.S.S.R.», In J.A. Fishman (ed.), **Advances in the Sociology of Language,** Volume II, The Hague, Mouton.

Lieberson, Stanley, (1965), «Bilingualism in Montreal: A Demographic Analysis», In J.A. Fishman, (ed.), **Advances in the Sociology of Language,** The Hague, Mouton, (1972).

Lorwin, Val, R., (1970), «Linguistic Pluralism and Political Tension in Modern Belgium», In J.A.Fishman (ed.), **Advances in the Sociology of Language,** Volume II, The Hague, Mouton, (1972).

Mackey, W.F., (1968), «The description of Bilingualism», In J.A. Fishman (ed.), **Readings in the Sociology of Language,** The Hague, Mouton (1968).

Mackey, W.F., (1972), «A typology of Bilingual Education», In J.A. Fishman (ed.), **Advances in the Sociology of Language,** Volume II, The Hague, Mouton.

Mackey. W.F., (1976), **Bilinguisme et contact des langues,** Paris, Klincksieck.

Marouzeau, J., (1976), **Lexique de la terminologie linguistique,** Paris, Geuthner.

Mounin G., (1974), **Dictionnaire de la linguistique,** Paris, P.U.F.

Naaman, Abdallah, (1979), **Le français au Liban: Essai sociolinguistique,** Beyrouth, Edition Naaman.

Piaget, Jean, (1923), **Le langage et la pensée chez l'enfant,** Neuchatel et Paris, Delachaux et Niestlé.

Piaget, Jean, (1945), **La Formation du symbole chez l'enfant,** Neuchatel et Paris, Delachaux et Niestlé.

Piaget, Jean, (1964), «Le langage et la pensée», In **Six études de Psychologie,** Genève, Gonthier.

Piatelli - Palmarini, M. (éd.), (1979), **Théories du langage, Théories de l'apprentissage: Le débat entre J. Piaget et N. Chomsky,** Paris, Seuil.

Pottier, Bernard, (sous la direction), (1973), **Le langage,** Paris, C.E.P.L., Encyclopédie du savoir moderne.

Pride, J.B. and Holmes, J., (ed), **Sociolinguistics,** London, Penguin.

Ray, Punia Sloka, (1962), «Language Standardisations», In J.A. Fishman (ed.), **Readings in the Sociology of Language,** The Hague, Mouton, (1986).

Rubin, John, (1971), «Evaluation of Language Planning», In J.A. Fishman (ed.), **Advances in the Sociology of Language,** Volume II, The Hague, Mouton, (1972).

Sankoff, G., (1971), «Language Use in Multilingual Societies: Some Alternative Approach», In J.B. Pride and J. Holmes (ed.), **Sociolingnistics,** London, Penguin, (1972).

Skinner, F.B., (1957), **Verbal Behavoir,** New York, Appleton Century Crofts

Skinner, F.B., (1971) **Beyond Freedom and Dignity,** England, Penguin.

Smith, F. and Miller, G.A., (ed.), (1966), **The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach,** Cambridge Mass, M.I.T. Press.

Stewart W., (1968), «A Sociolinguistic Typology of Description National Multilingualism», In J.A. Fishman (ed.), **Readings in the Sociology of Language,** The Hague, Mouton, (1968).

U.N.E.S.C.O., (1951) **Report of the U.N.E.S.C.O. Meeting of Specialists: The Use of the Vernacular Language in Education,** In J.A. Fishman (ed.), **Readings in the Sociology of Language,** The Hague, Mouton, 1968.

Wali, Saïd El, (1986), «Bilinguisme et Sociolinguistique de l'inégalité», **Phares Manarat, 2.**

Zakaria, Michel, (1974), **Essai d'une étude génerative de l'arabe: Syntaxe,** Beyrouth, M.A.G.D., (1984).

Zakaria, Michel, (1976), **Esaai d'une analyse contrastive français - arabe: Syntaxe,** Centre de Recherches et de Développement pédagogiques (non - publbié).

Zakaria, Michel, (1987), «Analyse contrastive et enseignement du français en milieu arabophone», **Phares, 6 - 7,** pp. 104 - 120.

الفهرس

القسم الثاني

قضايا سيكو ـ ألسنية

القسم الثالث

قضايا ألسنية تراثية

المؤلف في سطور

* ولد في طرابلس لبنان، وتخرج من جامعة باريس حاملاً شهادة الدكتوراه في الألسنية.
* باحث جامعي في قضايا الألسنية العربية ويدرّس مادة الألسنية في كلية الآداب ـ الجامعة اللبنانية.
* صدر له الكتب التالية:

١ ـ الألسنية (علم اللغة الحديث): المبادىء والأعلام، طبعة ثالثة ١٩٨٥.
٢ ـ الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (١ ـ النظرية الألسنية)، طبعة ثانية ١٩٨٥.
٣ ـ الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (٢ ـ الجملة البسيطة)، طبعة ثانية ١٩٨٦.
٤ ـ الألسنية (علم اللغة الحديث): قراءات تمهيدية، طبعة ثانية ١٩٨٦.
٥ ـ مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، طبعة ثانية ١٩٨٦.
٦ ـ الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون (دراسة ألسنية)، بيروت ١٩٨٦.
٧ ـ بحوث ألسنية عربية، بيروت ١٩٩٢.
٨ ـ Essai d'une étude générative de l'arabe: Syntaxe, Beyrouth, 1984.

* قام بالأبحاث التالية للمركز التربوي للبحوث والإنماء ـ بيروت:

١ ـ تحليل مقارن بين اللغة الفرنسية وبين اللغة العربية (باللغة الفرنسية).
٢ ـ دراسة حروف الجر في اللغة الإنكليزية ومقارنتها بحروف الجر في اللغة العربية (باللغة الإنكليزية).
* اشترك في وضع مقررات دور المعلمين (المركز التربوي للبحوث والإنماء ـ بيروت).
* له نشاطات في اللغة العربية (روضة).
* نشر أبحاثاً ومقالات في المجلات المختصة وشارك في العديد من الندوات والمؤتمرات العلمية.

هذا الكتاب

تلتقي في فصول هذا الكتاب دراسات تتناول قضايا لغوية نفسية واجتماعية وتراثية هي ثمرة تمازج المنهج الألسني المعاصر الذي أصبح ركناً أساسيًّا من أركان العلوم المعرفية، ومجالات إنسانية أخرى مثل: علم النفس، وعلم الاجتماع، والنظر اللغوي التراثي.

وقد جاء هذا الكتاب إسهاماً نظريًّا وتطبيقيًّا جديداً في الألسنية العربية الحديثة، بحيث يتابع فيه الدكتور ميشال زكريا التأكيد على أن المنهج الألسني ممكن التطبيق، ليس فقط بالنسبة إلى الإنتاج المعاصر والحديث، ولكن كذلك بالنسبة إلى التراث العربي القديم، فيقف مجدداً وقفة متأنيّة لاستنطاق التراث في محاولة لربط الماضي بالحاضر العربي، ويثبت أن الفكر اللغوي العربي القديم قد اهتدى إلى قناعات ألسنية سبقت عصرها.

وكما يتناول هذا الكتاب مسائل الألسنية، فإنه كذلك يحاول حل إشكالياتها على ضوء النظريات الألسنية الحديثة والمتطورة، من خلال اعتماد المنهجية الألسنية العلمية الدقيقة.

5 281006 006387